Theodor Waitzs

pädagogische Grundanschauungen

in ihrem Verhältnis zu seiner

Psychologie, Ethik, Anthropologie und Persönlichkeit.

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

der

Philosophischen Fakultät der Universität Leipzig

vorgelegt von

Otto Gebhardt

aus Oschatz.

[1906]

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza

Angenommen von der philosophisch-historischen Sektion auf Grund der Gutachten der Herren Volkelt und Wundt.

Leipzig, den 9. Juli 1906.

Der Procancellar.
Marx.

Inhalt.

1. Abschnitt.

Seite

I. Einleitung. Das Prinzip der Totalauffassung 1
II. Waitzs Persönlichkeit 2
III. Waitzs Psychologie 7
1. Die Situation in der Entwicklung der Psychologie bei Waitzs Eingreifen 7
2. Waitzs allgemeine philosophische Stellung 11
3. Das Eigenartige in Waitzs einzelnen psychologischen Lehren . . . 16
IV. Waitzs Ethik 22
1. Die Grundzüge der Waitzschen Ethik und ihre eigenartigen Momente. Einleitung 22
2. Allgemeine Übersicht 24
3. Das ethische System 27
4. Die Eigenart der Waitzschen Ethik 38

2. Abschnitt.

Waitzs pädagogische Anschauungen 44
1. Waitzs Ansicht vom Wesen der Pädagogik 44
2. Die Gliederung der Allgemeinen Pädagogik 49
3. Waitzs Lehre von der Einheit des Erziehungszwecks 50
4. Über Waitzs Begriff und Zweck der Erziehung 53
5. Der Anteil der einzelnen psychischen Hauptfunktionen bei der Erreichung des Erziehungszwecks 56
6. Über die Erziehungsmittel 60
7. Die Prinzipien der Waitzschen Pädagogik 90

3. Abschnitt.

Waitzs Anthropologie 124

4. Abschnitt.

Waitzs Beurteilung in der pädagogischen Literatur 134

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41535715_0043

1. Abschnitt.

I. Einleitung. Das Prinzip der Totalauffassung.

Das Geisteswerk eines Philosophen gilt es zu betrachten in seiner Bedeutung für die deutsche Pädagogik. Die geistigen Erzeugnisse einer ungeheueren Arbeitskraft liegen vor uns als fertige Objekte, die Verheißung eines noch größeren und vielleicht einflußreicheren Schaffens in sich bergend. Doch unser Philosoph ist in den Jahren voller Manneskraft aus dem Leben hinweggerissen worden. Die Bedeutung seines Schaffens für die deutsche Pädagogik darzulegen, soll die Aufgabe dieser Arbeit sein. Halten wir uns frei von dem Fehler, dem so manche ähnliche Untersuchungen verfallen sind, die das vor ihnen liegende Werk eines Philosophen aufzufassen versuchten ohne Rücksicht auf den Schöpfer desselben und die Persönlichkeit, aus deren Geiste es hervorging. Mag auch nicht immer die Persönlichkeit auf das geistige Schaffen eines Denkers einen so starken Einfluß ausüben, daß man, rückwärts gehend, aus dem Geschaffenen das Charakteristische der Persönlichkeit erschließen kann, so steht doch fest, daß man oftmals, wenn die Persönlichkeit des Denkers im voraus bekannt ist, eigenartige Züge derselben in ihrem philosophischen Werke sich widerspiegeln sieht. Es fragt sich, ob wir das Prinzip der Totalauffassung, das einerseits die Beziehung zwischen Persönlichkeit und den objektiv vorliegenden Geisteswerken und andrerseits den innigen Zusammenhang unter letzteren selbst berücksichtigt, hier festhalten können. Wir können an dieser Stelle lediglich die Notwendigkeit dieses methodischen Prinzips behaupten; seine Berechtigung wird sich aus dem Verlaufe der Abhandlung ergeben. Es sei im voraus schon angedeutet, daß ganz charakteristische Züge der Waitzschen Ethik, Psychologie und Pädagogik als Einwirkungen seiner so überaus scharf ausgeprägten Persönlichkeit auf-

gefaßt werden müssen. Lassen wir also dieses Prinzip der Totalauffassung über unserer ganzen Untersuchung als leitendes Motiv schweben! Mag es dazu führen, daß Waitzs Pädagogik uns nicht erscheint als eine einsame Provinz, sondern als Glied eines größeren geistigen Reichs!

Waitzs Persönlichkeit muß einen deutschen Pädagogen unmittelbar fesseln, solange er einiges Interesse am Menschen und an menschlicher Entwicklung besitzt. War doch Waitz der Typus einer frühzeitig abgerundeten und abgeschlossenen Persönlichkeit, sein Geistesleben ein Beispiel einer fast durchweg im Ebenmaß und in gleichmäßigem Rhythmus fortgeschrittenen Entwicklung. Selten hat ein Denker all sein Geistesleben und Handeln so auf die Erforschung des menschlichen Wesens konzentriert wie Waitz. Es existiert keine Arbeit von ihm, die nicht in unmittelbarem Zusammenhange steht mit dem Wesen des Menschen. Wollen wir also die Bedeutung der Waitzschen Pädagogik untersuchen, so dürfen wir die charakteristischen Züge seiner Persönlichkeit ebensowenig unberücksichtigt lassen, als wir dieselben in seiner Psychologie, Ethik und Anthropologie hervorheben müssen. Dann werden wir unserem Prinzipe der Totalauffassung gerecht werden.

Demnach haben wir in einem der Darstellung der Pädagogik vorangehenden Teile Waitzs Persönlichkeit zu schildern, sodann seine Psychologie und Ethik zu charakterisieren unter steter Rücksicht auf die kommende Untersuchung der Pädagogik. Waitzs Anthropologie ist nach der Pädagogik entstanden und wird deshalb nach dieser erst berücksichtigt werden.

II. Waitzs Persönlichkeit.

Wir halten es für überflüssig, eine ausführlichere Lebensbeschreibung Waitzs hier zu geben, nachdem der vierten Auflage seiner Allgemeinen Pädagogik von Willmann die von Prof. Gerland stammende Biographie beigefügt worden ist. Nach den von uns bei Waitzs Sohn, Professor Karl Waitz in Tübingen, eingezogenen Erkundigungen enthält diese Biographie alles, was von Interesse sein könnte. Auf dem von Professor Gerland benutzten Materiale fußen auch unsere Angaben.[1])

[1]) Waitzs Selbstbiographie in Strieders hess. Gel.- und Schriftstellergesch. Kassel 1863. — Nekrologe, 1864 ersch. in der Augsb. Allg. Zeitung und in der Südd. Zeitung v. Zeller.

Wenn es sich auch als überflüssig herausstellt, eine ausführliche biographische Darstellung unserer Arbeit vorauszuschicken, so halten wir es doch, gemäß dem schon ausgesprochenen Totalprinzipe, für unumgänglich, uns Waitzs Persönlichkeit in ihren wesentlichen Zügen zu vergegenwärtigen. Waitzs Studium war ein Menschheitsstudium, das mit der Erforschung des Individuums begann; daraus ist es zu erklären, wenn bei einer Abhandlung über Waitz mehr als bei irgend einer anderen der Mensch Waitz selbst uns fesseln muß. Im Vordergrunde unserer Abhandlung stehen die pädagogischen Anschauungen Waitzs; sie sollen untersucht werden in ihrer Bedeutung für die Entwicklung der deutschen Pädagogik und in ihrem Verhältnis zu seiner Psychologie, Ethik und Anthropologie; denn — dies müssen wir behauptungsweise vorausschicken — selten ist die Gedankenarbeit eines Gelehrten von Anfang an in ihren Grundlinien so scharf vorgezeichnet gewesen wie die Waitzs, und selten war die Gedankenwelt eines Forschers so konzentriert wie die seinige. War das Zentrum seiner Gedanken der Mensch, so ist offenbar, daß sich seine Forschungen nicht zu einem geringen Teile an ihm selbst vollzogen, daß er selbst sein nächstes Forschungsobjekt war. Gerade deshalb aber bestehen zwischen seiner Persönlichkeit und seiner Wissenschaft enge Beziehungen.

Der Ansicht aber muß von vornherein entgegengetreten werden, nach der angenommen wird, daß derartige intimere, feinere Beziehungen mit absoluter mathematischer Schärfe und Gewißheit können festgestellt werden. Aber trotzdem ist es nicht wenig interessant, die eigenartige Übereinstimmung zwischen charakteristischen Zügen seiner Persönlichkeit und seiner Wissenschaft zu erkennen.

Über Waitzs Schriften wird ausführlich da gehandelt, wo dies ihr Inhalt erfordert. Zur Orientierung nur geben wir aus Waitzs Leben einige äußere Daten.

Theodor Waitz ist am 17. März 1821 in Gotha als Sohn des Stiftspredigers und Seminardirektors Heinrich Waitz geboren. Vorgebildet wurde er in der Seminarschule und dem Gymnasium seiner Vaterstadt. Mit 17 Jahren bestand er die Maturitätsprüfung. Er studierte in Jena und Leipzig, wo Drobisch vor allem ihn fesselte. Mit 19 Jahren schon wurde er zum Doktor der Philosophie promoviert. Während eines einjährigen Aufenthaltes im Elternhause und einer zweijährigen Reise nach Italien und Frankreich, wo er die Bibliotheken eifrig benutzte, bereitete er eine Ausgabe des Aristotelischen Organons vor, die 1844—1846 erschien. Diese Ausgabe gilt noch heute als eine der vorzüglichsten. 1844 habilitierte sich Waitz in

Marburg für das Fach der Philosophie. Mit dem Physiologen Ludwig verband ihn bald innige Freundschaft und Studiengemeinschaft. 1846 erschien seine »Grundlegung zur Psychologie« und schon 3 Jahre später sein »Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft«. 1848 wurde Waitz zum außerordentlichen Professor ernannt. In demselben Jahre erschien die kleine Schrift »Welchen Anteil soll der deutsche Reichstag an der Organisation des Unterrichtswesens nehmen?« 1851 folgte die Schrift über die Reform des Unterrichts, 1852 »Über die Methode des Unterrichts im Lesen und Schreiben«. Die allgemeine Pädagogik wurde 1852 veröffentlicht. Über seine anthropologischen Schriften wird an anderer Stelle berichtet. Mitten aus seinen großangelegten anthropologischen Studien wurde Waitz, nachdem er 1862 Ordinarius geworden war, 1864 durch den Tod hinweggerissen.

Vermählt war Waitz seit dem Jahre 1847 mit Louise Beck, der Tochter des großh. hess. Generals Beck. Von seinen 3 Kindern lebt noch der Sohn, Professor Karl Waitz in Tübingen, der uns durch Überlassung der Handschriften seines Vaters in liebenswürdiger Weise unterstützt hat.

Er war durch ungewöhnliche Begabung ausgezeichnet und wird geschildert als ein frühreifer junger Mann, auffallend durch schnell entwickelte Selbständigkeit im Denken und Handeln. Selbst, durch eigene Anstrengung, die in ihm entstehenden Widersprüche des Denkens und Handelns zu lösen, das war von Jugend an sein eifrigstes Bestreben. Diese Überwindung des innern Zwiespaltes durch Selbsttätigkeit, durch eigene Anstrengung, ist einer der hervorstechendsten Züge seines Wesens. Er verlieh später seinem ethischen Ideale einen ganz bestimmten Charakter, insofern nämlich — dies sei hier schon angedeutet — als Waitz den Wert der innern Freiheit nur dann anerkannte, wenn die innere Einstimmung hergestellt war durch eigene Anstrengung des Willens. Die frühe Selbständigkeit seines Wollens führte auch zu einer so frühen Entscheidung für eine ganz bestimmte Richtung seines Denkens. Der Dreiundzwanzigjährige erklärte in seiner Vorrede zum Organon, daß Aristoteles jeden fesseln müsse, qui philosophiae studio se dedit, non ut sibi fingat, sapientiam generi humano esse datam, cujus qualemcunque formulam componat, sed ut quod sciri pissit redigat ad disciplinam accurate non modo fundatam, verum etiam exstructam. Mit diesen Worten sprach der Dreiundzwanzigjährige sein philosophisches Programm aus, dem er stets treu blieb. Waitz war ein Mann, der alles Unsichere und Schwankende nicht ertragen konnte, der mit sich selbst, mit seinem Denken und Fühlen erst im reinen sein mußte, ehe ihm eine Arbeit möglich

war. Auch an dieses Streben, innerlich immer klar und ruhig zu sein, werden wir in der Ethik beim Erziehungsideal erinnert werden. Starkes Pflichtgefühl wird ihm ebensosehr nachgerühmt als bescheidene Zurückhaltung. Einmal verletzt, zog er sich scheu zurück. Hieraus ist zu erkennen, daß seine innere Harmonie leicht auf nachhaltige Weise gestört wurde, und daß er dann besorgt war, eine fernere Störung der »inneren Einstimmung« zu vermeiden. Man wird später bei der Darstellung der Ethik ohne weiteres an diesen charakteristischen Zug seiner Persönlichkeit denken, ebenso in seiner Psychologie, wo Waitz den fortdauernden Widerstreit der Interessen in unserm Innern als eine der Grundtatsachen, der grundlegenden Beobachtungen auf dem Gebiete der innern Erfahrung darstellt.

An die Freundschaft stellte er hohe Anforderungen. Mit seinem Freunde Ludwig, dem berühmten Physiologen, fühlte er sich aufs innigste verbunden: beider Interessen waren aufs engste verflochten; wie sehr beide sich geistig ineinander hineingelebt hatten, geht schon daraus hervor, daß Waitz, durch Ludwig angeregt, praktisch anatomische Studien trieb. Uns ist dieses Freundschaftsverhältnis insofern interessant, als Waitz hier seine Idee des Wohlwollens nach seiner ihm eigenen Auffassung praktisch vorlebte, daß er jenes Wohlwollen selbst zeigte, das nicht allein dem anderen gegebenenfalls alles Gute wünscht, sondern das, viel aktiver, seinem Wesen nach in einer Assimilation der Interessen, in einem seelischen Ineinanderleben besteht.

Mit aller Entschiedenheit hielt sich Waitz fern von Dingen, die er nicht klar überschauen konnte. Daraus ist seine Zurückgezogenheit gegenüber der großen politischen Bewegung des Jahres 1848/49 zu erklären. Nichts wäre falscher, als daraus auf eine Interesselosigkeit gegenüber der Gesellschaft zu schließen; mit allem Nachdruck vielmehr beteiligte er sich an den Fragen, die die größere Gesellschaft betrafen, aber stets nur insoweit, als er sich auf festem Boden stehend fühlte. Von diesem Gesichtspunkt aus muß seine Schrift über den Anteil des deutschen Reichstages an der Organisation des Schulwesens verstanden werden. Er scheute sich nicht, in scharfer Weise seine Gegner im hessischen Schulstreite zurückzuweisen, sobald er fühlte, daß es seinen Gegnern nur darauf ankam, die Divergenz der Interessen zu vergrößern. Diesen Zug seiner Persönlichkeit müssen wir uns später vergegenwärtigen, wenn von seiner Idee der Zivilisation die Rede sein wird, die eine Hingabe der einzelnen an die Interessen, an das Wohl der Gesamtheit fordert. Nur das ist seiner ethischen Auffassung nach sittlich gut, was der Interessenver-

schmelzung, diesem Sichineinanderleben förderlich ist; alles aber ist zu bekämpfen, was dieser psychischen Verschmelzung hinderlich wirkt.

Charakteristisch für Waitz ist ferner, daß er, wie er in seinen biographischen Aufzeichnungen angibt, sich selbst neue Interessen zu setzen wußte, als seine innere Zufriedenheit mit seinen bisherigen Verhältnissen in Marburg gestört wurde. Er klagte, daß ihm Marburg nichts an Kunstgenüssen böte, wenig an interessantem geselligen Verkehr, wenig Gelegenheit für seine Wirksamkeit als akademischer Lehrer; die Wissenschaften schienen »mehr geduldet als gepflegt« zu sein. Diesen Mangel bezeichnet er selbst als innere Entbehrungen, die durch ein glückliches Familienleben, Ferienreisen und durch anthropologische Studien ihren Ausgleich fanden. Auch hier tritt das Streben, durch eigene Anstrengung sich den inneren Ausgleich zu sichern, deutlich hervor. Man möge sich des Bedürfnisses nach Kunstgenuß und nach größerer geistiger Ausdehnung in der Gesellschaft erinnern bei der Darstellung der Ethik, und man wird auch in diesem Punkte unsere Ansicht bestätigt finden, daß in Waitzs Ethik seine Persönlichkeit sich widerspiegelt.

Wenn diese kurzen Ausführungen hinreichen, um den engen Zusammenhang zwischen Waitzs Persönlichkeit und seiner Wissenschaft erkennen zu lassen, und zugleich einige aufhellende Streiflichter auf seine ethischen und pädagogischen Anschauungen zu werfen geeignet sind, so ist ihr Zweck erreicht.

Waitzs allgemeine philosophische Stellung wird von Gerland treffend gekennzeichnet, indem er sagt:[1]) »Auf dem Gebiete, welches Waitz als praktische Philosophie bezeichnete, liegt das Hauptgewicht seiner Tätigkeit. Er konnte (Grundlegung S. IV) die Aufgabe der Philosophie nur darin finden, eine Wissenschaft aufzustellen, welche den Grund aller Erfahrung und diese aus jenem begreiflich macht; alles andere erschien ihm als inhaltsleere Spekulation. Durch strenge Konsequenz dieses Standpunktes nimmt er eine ganz eigentümliche Stellung ein; er geht von der philosophischen Betrachtung des Individuums aus und kommt zur Philosophie der Gesellschaft, zur Grundlegung der Soziologie; denn als solche muß man seine Anthropologie der Naturvölker bezeichnen. Auch die Religionsphilosophie[2]) liegt auf diesem Wege, und daß die gesamte praktische Philosophie ebenfalls dahinführt, ist klar. Dadurch hat er für die Zukunft Grundlage und Bahnen von größter Wichtigkeit und Fruchtbarkeit geschaffen.«

[1]) Vgl. Biographie, 4. Aufl. der Allg. Päd. (fernerhin als A. P. bezeichnet).
[2]) Diese wollte W. nach der Anthr. bearbeiten.

III. Waitzs Psychologie.

1. Die Situation in der Entwicklung der Psychologie bei Waitzs Eingreifen.

Die psychologische Aufgabe, an der die philosophische Arbeit Waitzs einsetzte, kann genau bezeichnet werden: es ist die Festlegung und Rektifikation der Hauptbegriffe. Wie soll die Richtigkeit der Begriffe festgelegt werden? Das war die Kardinalfrage, die der wissenschaftlichen Arbeit Waitzs zuerst Ziel und Aufgabe verlieh, die ihn zur Psychologie trieb. Waitz hatte die von Herbart der Philosophie gestellte Aufgabe übernommen, und doch erschien ihm eine Philosophie mit dieser Tendenz als ein auf schwankendem Grunde errichtetes Gebäude. Waitz fand von Herbart den Grund nicht bezeichnet, auf dem die Rektifikation der Begriffe vollzogen werden sollte. Dadurch wird Waitz als Philosoph charakterisiert, daß er die Psychologie als Grundwissenschaft der Philosophie bezeichnete,[1]) insofern als sie allein erkennen lasse, welche differentiae specificae einem Begriffe als notwendig und hinreichend zukommen müssen. Damit war der Psychologie eine ganz eigenartige Stellung zugewiesen. Die Psychologie als Grundlegung der ganzen Philosophie gedacht, war eine Auffassung, die Herbart nicht ganz fremd war. Hat bei Herbart dieser Gedanke auch nicht die entscheidende Bedeutung wie bei Waitz, dem er geradezu die Direktive für seine ganze wissenschaftliche Arbeit gab, so hat doch der erstere schon betont, daß die Psychologie »eine besondere Wichtigkeit für das Ganze der Wissenschaft (Philos.) habe, weil man der psychologischen Frage nach der Möglichkeit der Erkenntnis sich nirgends erwehren kann, wo etwas mit Entschiedenheit als Wahrheit soll anerkannt und festgestellt werden.« [2]) Die Bedeutung der Waitzschen Auffassung liegt darin, daß einerseits dadurch der Psychologie unter den philosophischen Disziplinen eine ganz eigenartige Stellung gegeben wurde, und daß andrerseits er selbst sich genötigt sah, seine volle Kraft zunächst der Ausgestaltung der Psychologie zu widmen. Eigentümlich war, daß Waitz in der Psychologie das einzige Mittel erblickte und zugleich die einzig mögliche Garantie für die Gültigkeit und Richtigkeit des Erkennens.[3]) Demgegenüber betonte Drobisch, daß es keine Theorie der Entwicklung der Erkenntnisbegriffe gäbe, der nicht eine Analyse dieser Be-

[1]) Allg. Monatsschrift 1852, S. 872.
[2]) Vorrede zur 1. Ausg. des Lehrb. der Psych.
[3]) Drobisch, Leipz. Repertorium 1846.

griffe, wie sie nun eben sind, zur Vorarbeit dienen müßte. Doch mag eine genauere Betrachtung der Stellung der Psychologie zu den übrigen philosophischen Disziplinen bei Waitz einem anderen Abschnitte vorbehalten bleiben.

War nun von Waitz der Psychologie die Aufgabe gesetzt, eine grundlegende Wissenschaft der gesamten Philosophie zu sein, so erhob sich ohne weiteres die Frage, ob die vorhandene Psychologie dieser Aufgabe gerecht werden konnte, befand sie sich doch seit Herbart in einem neuen Entwicklungsstadium. Was die vergangenen Jahrhunderte an Psychologie boten, war für Waitzs Zweck wenig geeignet. Klagte doch schon Herbart »daß seit Jahrhunderten gerade die Psychologie der Sitz derjenigen Vorurteile war, welche anzufechten man sich selten und wenig ernstlich einfallen ließ, welche vorauszusetzen dagegen und als Waffen gegen andere Lehren zu gebrauchen beinahe gemeine Sitte unter den Philosophen war und ist.«[1])

Was Waitz an Psychologie vorfand, bot — abgesehen von Herbarts Lehre — das Bild einer großen Wirrnis. Die Psychologie war oft nichts anderes gewesen als ein Stiefkind der Philosophie; und diese Psychologie stand in den eben vergangenen Jahrzehnten im Banne jener Tendenz, die unter allen Umständen — sogar das menschliche Denken in ein leeres Schema fesselnd — alles von einem vorgefaßten obersten Gedanken ableiten wollte. Diese metaphysische Tendenz, als Weltanschauung einen von einem einzigen Pfeiler getragenen Bau zu errichten, war ebenso faszinierend als verhängnisvoll auch für die Psychologie; denn von den Grundgedanken dieser, wie die Geschichte der Philosophie zeigt, so variierenden und oft einander widersprechenden Richtungen der Metaphysik aus wurden in die Psychologie von vornherein Gesichtspunkte getragen, die der Sache selbst urfremd waren, ganz abgesehen davon, daß diese obersten Prinzipien hypothetischer Art waren. Die psychologischen Lehren nun, die auf diese Weise entstanden waren, wechselnd so oft in ihrer Eigenart wie die obersten, jeweilig herrschenden metaphysischen Prinzipien, sollen kurz geschildert werden, um das Verdienst Waitzs, das ersprießliche Prinzip um so schärfer erkennen zu lassen, das seine Wissenschaft im allgemeinen beherrscht hat und durch das die Psychologie mit zu dem geworden ist, was sie heute darstellt.

Zu den psychologischen Schriftstellern, die besonders für Waitz in Betracht kamen, gehörten: Lotze (Art. »Seele« in Wagners Handwörterbuch), Erdmann (Leib und Seele 1837, Grundriß der

[1]) Vorrede der 1. Aufl. des Lehrbuchs zur Psych.

Psychol. 1840, Psychol. Briefe 1851), Rosenkranz (Psychologie 1837), Michelet, Carus (Vorlesungen über Psych. 1831, Psyche 1846), Schubert (Geschichte der Seele 1830), Ennemoser (Der Geist des Menschen in der Natur 1849, Hist.-psych. Untersuchung über den Ursprung und das Wesen der menschlichen Seele 1824), Blumröder, ferner Herbart, Drobisch (Emp. Psych. 1842); Volkmann, Griesinger (Pathol. und Therapie der psych. Krankheiten 1845), Friedreich (Handbuch der gerichtl. Psychol. 1835).

Waitz fand die Psychologie der Genannten nicht allein im Banne metaphysischer Vorurteile, sondern auch unter dem Einflusse einiger von außen auf sie wirkenden, praktischen Interessen.[1]) Außerdem klagt er darüber, daß, soviel über Psychologie auch geschrieben sei, man doch nicht einmal Aufgabe und Methode derselben bestimmt habe. In dem Artikel »Der Stand der Parteien auf dem Gebiete der Psychologie«,[2]) geht er mit den Psychologen aus den einzelnen philosophischen Schulen scharf ins Gericht. Überzeugend weist er darin die Halbheit jenes Idealismus der Hegelschen Schule zurück, die mit ihrem dialektischen Brückenbau nach einem kategorischen Schema, zugleich mit der ausgesprochenen Absicht, nichts erklären zu wollen, doch der Empirie nicht entrate; denn in Wahrheit hätten die Idealisten nur die Entwicklungsstadien, die der menschliche Geist durchlaufe, dialektisch konstruiert, diese Stufen aber mit Inhalt zu füllen, seien sie sorglos genug gewesen, den rohen Erfahrungsinhalt dazu zu verwenden.[3])

Man begreift den Eifer, mit dem Waitz gegen so manche Psychologie zu Felde zog, wenn man die Inkonsequenzen eines Friedreich, Griesinger und Blumröder verfolgt und jene phantasievolle Benutzung unzureichender und unbewiesener physiologischer Anschauungen zu psychologischen Zwecken kennen lernt.

Schon in Waitzs Kampf gegen die von der idealistischen Weltanschauung der Hegelschen Schule stark beeinflußte Psychologie tritt das Prinzip des Empirismus auf, das anzunehmen ihn deswegen besonders die Hegelianer angespornt haben, weil diese bei der Ausgestaltung der einzelnen Entwicklungsstufen des menschlichen Geistes der empirischen Tatsachen nicht zu entbehren vermochten. Im folgenden Abschnitte soll gezeigt werden, wie Waitz durch eine andere, schon angedeutete Tatsache veranlaßt wurde, sich im wesentlichen

[1]) Allg. Monatssehrift 1852, S. 873.
[2]) Allg. Monatsschrift 1852.
[3]) Allg. Monatsschrift, S. 1007.

auf das empirische Prinzip zu verlassen. Wie schon erwähnt, wirkten auf die Psychologie nicht allein metaphysische Voraussetzungen in beengender Weise ein, sondern auch praktische Interessen, wie sie, als direkt berechtigt, die Psychologie mitzubestimmen, Lotze sogar selbst klar ausspricht: »Es empfiehlt sich eine Theorie durch die Befriedigung einer Sehnsucht des Geistes, die nirgends einen unversöhnlichen Zwiespalt zwischen Stoff und Seele ertragen möchte.« und »wir dürfen nie einer Wissenschaft gestatten, ihre Lehrweisen so auszubilden, daß sie nach einer Richtung auslaufen, in der sie andere ebenso wesentliche Bedürfnisse nie befriedigen können.«[1]) Sodann erklärt Lotze,[2]) daß »die Rätsel der Generation unlösbar seien« und »die Unsterblichkeit der Seele nütze nicht viel«, wenn Herbart die Selbständigkeit von Leib und Seele lehre. Mit der größten Heftigkeit wendete sich Waitz gegen derartige praktische Nebentendenzen, die so beengend wirkten und nicht im geringsten in der Sache selbst begründet waren.

Es taucht die Frage auf, ob nicht die Herbartsche Psychologie Waitz das bieten konnte, was er suchte. Was ihn von Herbart trennte, waren prinzipielle und programmatische Gegensätze. In einer kleineren Schrift über Waitzs Erziehungssystem (Jena 1894) ist die Behauptung aufgestellt worden, daß der Unterschied zwischen der Waitzschen und der Herbartschen Psychologie rein methodischer Art sei, insofern als Waitz an die Stelle der bei Herbart auf metaphysischem Wege gefundenen Anschauung von der Seele seine Hypothese setze und damit die Methode der Naturwissenschaften verfolge. Gewiß ist dieser Unterschied vorhanden, aber wir können den Standpunkt jener Schrift nicht teilen, wenn sie diese Tatsache als eine rein formelle und daher untergeordnete bezeichnet, ganz abgesehen davon, daß dieser methodische Unterschied nicht wirklich der einzige ist; von den tiefgehenden sachlichen Abweichungen in den psychologischen Anschauungen Waitzs und Herbarts soll später gehandelt werden. Indem Waitz die Forderung des empirischen Prinzips als des allein gültigen methodischen Prinzips in der Grundlegung zur Psychologie auf sein Programm schrieb, hat er eine Tat größter Bedeutung vollbracht. Möge man sich immer vorhalten, daß das, was die moderne empirische Psychologie geleistet hat, im wesentlichen der exakten Durchführung jenes Prinzips zu danken ist. Wir wollen hier nicht untersuchen, wie weit Waitz selbst noch von der von ihm

[1]) Seele, Wagners Handwörterbuch, 152, 224.
[2]) Ebenda, 253.

so heftig angegriffenen Spekulation beeinflußt wurde, ob und wie weit er selbst, wenn auch unbewußt, der spekulativen Methode Zugeständnisse machte — wie Kern in der Allg. Literaturzeitung von 1847 behauptete; schon daß Waitz die alleinige Geltung des empirischen Prinzips für die Methode der Psychologie forderte, das war ein hervorragendes Verdienst. Mag es ihm auch nicht ganz geglückt sein, sein Programm rein durchzuführen, ausgesprochen hat er das empirische Prinzip klar in den Worten: »Haltbare Resultate lassen sich nur dann von der psychologischen Forschung erwarten, wenn sie sich ohne Einmischung fremdartiger Voraussetzungen zur Auffassung und Diskussion der Vorgänge des inneren Lebens wendet.«[1])

2. Waitzs allgemeine philosophische Stellung.

Waitz will die Psychologie nicht allein als Grundlegung der gesamten Philosophie festgesetzt wissen, sondern auch — das ist das zweite charakteristische Moment seines psychologischen Programms — als Naturwissenschaft durchführen. Letztere Auffassung der Psychologie hat lange Zeit das Schicksal oberflächlicher Beurteilung gehabt. Waitz klagt selbst darüber, daß man, wo Psychologie als Naturwissenschaft betrachtet werde, stets materialistische und antireligiöse Tendenzen wittere. Darüber, so sollte man denken, müßten sich alle mit Waitz im Einklang befinden, daß Psychologie nur wegen der Analogie der Methode als Naturwissenschaft gelten kann und nicht wegen Qualitätsgleichheit des Materials. Wie es in den Naturwissenschaften üblich ist, so bedient sich Waitz in der Psychologie einer Hypothese, die nicht im voraus schon als das Ganze beherrschend angenommen, sondern nur aus Wahrscheinlichkeitsgründen deduziert wird; es ist die Hypothese vom Wesen der Seele; sodann unternimmt er es, »das im Bewußtsein gegebene Materiale, die einfachen Aktionen rein aufzufassen und darzustellen, aus deren Zusammenwirken das komplizierte Ganze des geistigen Lebens hervorwächst«.[2]) Diese setzt er dann mit der Hypothese vom Wesen der Seele in Verbindung und zieht dann die daraus sich ergebenden Folgerungen. Gewiß ist dies die naturwissenschaftliche Methode, ob aber die Hypothese naturwissenschaftlicher Art ist, soll später dargelegt werden. Diese Methode ist die Konsequenz seines empirischen Prinzips. In seinem Lehrbuche der Psychologie (S. IX) klagt Waitz über die geringe Ver-

[1]) Allg. Monatsschrift 1852, S. 876.
[2]) Lehrbuch der Psych., fortan als Ps. bezeichnet, § 4.

breitung der Herbartschen Ideen. War Herbart, der die Psychologie außer auf Empirie auch auf Metaphysik und Mathematik gründen wollte, noch so wenig um 1850 bekannt, so leuchtet ein, wieviel Waitz durch die konsequente Betonung und Durchführung des empirischen Prinzips für eine weitere Anerkennung desselben mitgeholfen hat. War es nicht schon ein Verdienst, daß er neben der Metaphysik auch die Mathematik als Hilfsmittel der Psychologie zurückwies, da »die zur Berechnung nötigen Data vorläufig fehlten«? Es mag hier darauf hingewiesen werden, wie wenig Herbart von der reinen Empirie hielt. Die Erfahrungsseelenlehre ohne Mathematik war ihm nichts; behauptete er doch, »daß die Erfahrungsseelenlehre nur auf der trüglichen Oberfläche der Erscheinungen stehen bleibt«, und »die Psychologie darf mit den Menschen nicht experimentieren, und künstliche Werkzeuge gibt es für sie nicht. Desto sorgfältiger wird die Hilfe der Rechnung zu benutzen sein«.[1]) Daraus geht klar hervor, wie Herbart der Empirie nur eine sekundäre, eine untergeordnete Stellung zuweist, indem er die Sicherheit des Ergebnisses erst von der mathematischen Untersuchung erwartet. Dem gegenüber huldigt Waitz allein dem empirischen Prinzipe: darin liegt sein Fortschritt von Herbart zur Psychologie unserer Tage.

Es soll hier nicht unerwähnt bleiben, daß Waitz die Aufgabe der Psychologie fast genau so formuliert wie Herbart: 1. spezielle Kenntnis der psychischen Erscheinungen, 2. Untersuchung der Bedingungen ihres Zustandekommens.[2])

In einem anderen Punkte aber weicht er von Herbart beträchtlich ab, indem er, zwar nicht formell zugleich, doch sachlich auf die Lehre der neuen empirischen Psychologie Wundts zukommt: die Einteilung der psychischen Phänomene neigt bei ihm entschieden der Wundtschen Auffassung zu; doch sei sofort bemerkt, daß man sich durch die äußere Gliederung seines Lehrbuches nicht beirren lassen darf, ebenso wie durch seine eigenen, einer Einteilung überhaupt sehr skeptisch gegenüberstehenden Bemerkungen, auf die noch später eingegangen werden soll. Es sei vorläufig nur erwähnt, daß sich bei Waitz, wenn es auch nicht aus seiner äußeren Vorstellungsweise ohne weiteres ersichtlich ist, doch bei genauerer Betrachtung sachlich in Bezug auf die Einteilung der psychischen Phänomene deutlich ein dualistisches Prinzip geltend macht. In diesem kurzen Abschnitte, mehr der Orientierung dienend und weiteren Ausblick gewährend,

[1]) Herbart, Lehrbuch zur Psych. S. 3 u. 9.
[2]) Allg. Monatsschr. 1852 S. 875 u. a. a. O. und Herbart, Lehrb. z. Psych. S. 6.

kann nicht die allgemeine Stellung Waitzs mit wissenschaftlicher Vollständigkeit erörtert werden. Nur möchten wir an dieser Stelle einen mehrfach gegen Waitz erhobenen Vorwurf nicht unwidersprochen lassen: es ist der der populären Darstellungsweise,[1]) in einem Falle sogar der der Popularisierung Herbarts (vgl. Joan Stroia, Waitzs Erziehungssystem, Jena 1894). Letztere Schrift zeigt deutlich den Stempel einseitigen Herbartianertums. Klarheit des Denkens, gepaart mit Einfachheit der Darstellung, verfällt allzu leicht dem Vorwurfe des Popularisierens. Liegt aber nicht ein charakteristisches Merkmal vollendeter Wissenschaft gerade in der Einfachheit der Darstellung und das des Popularisierens in der Art der Beweisführung? Eine Darstellung, die populär sein soll, wird sich anderer Beweismittel bedienen müssen als eine wissenschaftliche, sie wird auf Evidenz verzichten und sich mit der Wahrscheinlichkeit begnügen können; sie richtet sich auf nicht wissenschaftlich gebildete Leser ein. Daß aber Waitz sich einer anderen als der strengsten, wissenschaftliches Denken verlangenden Beweisführung bedient habe, läßt sich nicht behaupten, es sei denn, daß ein oberflächliches Denken aus der Schlichtheit der Darstellung auf ungenügende Beweisführung schließt. Um Waitzs allgemeine philosophische Stellung noch etwas näher zu charakterisieren, muß seine Stellung zum Idealismus und Materialismus erwähnt werden. Er verwirft Idealismus und Materialismus in gleicher Weise und steht auf dem Boden des Herbartschen Realismus. Er weist hin auf »die noch täglich in allen Kreisen des Lebens und der Wissenschaft aus jenen entgegengesetzten Weltansichten (Idealismus und Realismus) hervorgehenden Kämpfe«. Das war das Bild, welches die Zeit ihm bot, und schmerzlich empfand er es als einen »traurigen Beweis für die Isolierung der einzelnen Zweige der deutschen Wissenschaft«, daß Herbart von den Naturwissenschaftlern unbeachtet blieb, der in seinem Realismus eine Weltanschauung geschaffen hatte, die doch hätte den Naturwissenschaftlern willkommen sein müssen, da sie »eine durchgängige Harmonie zeigt mit der Naturansicht der exakten Empirie«.[2]) Auf der einen Seite also die realistische Weltanschauung der Naturforscher, auf der anderen Seite der Idealismus, vertreten durch die damalige deutsche Philosophie, Waitz auf der Seite des noch wenig beachteten Philosophen, der den Bestrebungen der sich entfaltenden Naturwissenschaft entgegenkommt und dem Waitz mit neuen Mitteln, mit Hilfe seiner Psychologie zum Siege zu

[1]) Drobisch, Leipz. Repertorium 1840.
[2]) Ps. S. 36.

verhelfen suchte: das ist das Zeitbild, das wir uns vergegenwärtigen müssen.

Nicht allein die seelischen Vorgänge im einzelnen zu beschreiben, sondern vor allem die in ihnen vorhandenen Kausalverhältnisse zu erkennen, das hatte Waitz als die wesentliche Aufgabe der Psychologie bezeichnet und ihr damit eine der Naturwissenschaft analoge Aufgabe gestellt, die auch in der Aufdeckung des Kausalzusammenhangs ihre bedeutsamere und wesentlichere Aufgabe erblickt. Diese Aufgabe, dies weist Waitz überzeugend nach, konnte dem Idealismus nicht gelingen. Für ihn gab es keine Erfahrungstatsache als allenfalls die der Evolution des absoluten Geistes. Von der Außenwelt und ihrer Einwirkung auf eine menschliche Seele kann nicht die Rede sein, sie ist nur die Hülle des Allgeistes, sein Produkt, sie zeigt nur die vom Kleinen zum Großen, vom Unscheinbaren zum Erhabenen fortlaufenden Stufen des aus nichts sich gewaltsam emporschaffenden Geistes — eine Größe, sich selbst ohne jeden Exponenten potenzierend. So ruht, wie Waitz darlegt, die ganze Geistesentwicklung beim Idealismus auf einem Wunder.[1]) Mit kühnem Schwunge wird behauptet, daß der Geist sich entwickle, von Stufe zu Stufe, aber nirgends ein Warum, nirgends eine kausale Aufhellung. Darin liegt das Entscheidende. Gemäß der Aufgabe der Psychologie muß das Kausalverhältnis im Vordergrunde stehen; die idealistische Philosophie hat sich dem Kausalitätsgedanken gegenüber vollständig ablehnend verhalten, unfähig gezeigt, ihn durchzuführen; damit wird sie von Waitz abgelehnt — ebenso entschieden wie der Materialismus. »Aus bloß räumlichen, d. h. rein mechanischen Vorgängen läßt sich das Innerliche, nur in der Zeit Erscheinende, überhaupt nicht erklären, weil jede räumliche Aktion Raumerfüllung und demnach ein Quale voraussetzt, das selbst und als solches nicht räumlich ist.« Der Begriff des Extensiven nun weist, so führt Waitz weiter aus,[2]) auf den Begriff des rein intensiven Quale hin, »das uns nur als ein Zustand unseres eigenen Innern durch innere Erfahrung gegeben ist«. Eben weil es »der Materialismus nie zum wahren Begriff des Intensiven, des räumlichen Quale und der Kraft bringt, weil er überall nur Extensives sieht«, wird er von Waitz verworfen.[3])

Damit haben wir Waitz als entschiedenen Gegner des Idealismus und Materialismus kennen gelernt. Nun wollen wir ihm auf seinen eigenen Grund und Boden folgen. Herbarts Realismus in der all-

[1]) Ps. S. 38.
[2]) Ps. S. 43.
[3]) Ps. S. 46.

gemeinen Weltauffassung folgend, zeigt doch seine Psychologie eine besondere Eigenart. Sie hat zu einem Seelenbegriff geführt, der Mängel aufweist, die, an der Strenge seines eigenen empirischen Prinzips gemessen, als nicht unbedeutend erscheinen müssen. So streng er dieses Prinzip durchführen will, und so überzeugend er von dessen Bedeutung für die Psychologie spricht, so wenig konsequent hat er es in Bezug auf den Seelenbegriff durchgeführt. Er führt die psychischen Prozesse auf Kräftewirkungen zurück, und der Kernpunkt nun, der ihn zu seinem Seelenbegriff führt, liegt in den Worten: »Wir können nur Kräfte denken, die an Substrate gebunden sind, und müssen die Existenz gewisser Substrate ihnen selbst stets voraussetzen.« [1]) Aus dieser Ansicht ist sein Seelenbegriff erklärlich, der die Seele als Substrat definiert, das den psychischen Vorgängen als ein unteilbares Wesen zu grunde liegt.[2]) Damit bietet sich uns die eigenartige Erscheinung dar, daß der fertige Seelenbegriff ganz metaphysischen Charakter trägt und nichts mehr von der naturwissenschaftlichen Tendenz verrät, die dem Denken eigen war, das ihn erzeugte. Bedenken wir nun, daß dieser Seelenbegriff seiner ganzen Wissenschaft ein eigenartiges Gepräge gab, so eröffnet sich für uns eine ganz merkwürdige Perspektive: Wir sehen Waitz in seinem Schaffen schweben zwischen der älteren Philosophie, die durch Spekulation allein ein einheitliches Weltbild schaffen wollte, und der neueren Philosophie, die im wesentlichen in der Psychologie und Klärung der Erkenntnisprobleme ihre Aufgabe sieht.

Der Mangel seines Seelenbegriffs liegt darin, daß derselbe nicht den Anforderungen entspricht, die eine streng nach naturwissenschaftlicher Methode arbeitende Disziplin an ihn stellt: daß er lediglich ein Hilfsbegriff sei, der nichts anderes ausdrückt als die Zusammenfassung organisch verbundener gleichartiger Erscheinungen. Indem Waitzs Seelenbegriff ein Wesen bezeichnet, dessen Eigenschaften nur für spekulatives Denken existieren können, entschwebt sein Seelenbegriff ins Reich der Metaphysik. Die naturwissenschaftlichen Begriffe aber bezeichnen nie Wesen besonderer Art, sondern sie haben einzig den Zweck, eine Reihe von Denkakten in uns, nicht besondere Substrate, Dinge oder Wesen, als gleichartig zusammenzufassen und uns lediglich das wissenschaftliche Hilfsmittel allgemeiner Gesichtspunkte zu ermöglichen. Indem wir gezeigt haben, daß Waitz in Bezug auf seinen Seelenbegriff noch weit von der strikten Durch-

[1]) Ps. § 7.
[2]) Ps. S. 55.

führung seines so bedeutungsvollen Prinzips entfernt ist, wollen wir nicht im geringsten seine Bedeutung geringer darstellen; daß er die große Kluft zwischen dem Reich der Spekulation und dem der Empirie nicht mit einem einzigen kühnen Sprunge hinter sich gelassen hat, kann Waitz von niemand angerechnet werden; jeder, auch ein Mann wie Waitz, wird von dem Zeitgeiste beeinflußt.

3. Das Eigenartige in Waitzs psychologischen Lehren.

Betrachten wir nun Waitzs psychologische Lehren im einzelnen mit der Auswahl, welche uns die für ihn charakteristischen allgemeinen Prinzipien psychologischen Ursprungs erkennen läßt, die Prinzipien, die in seiner Pädagogik später die ihm eigenartigen Lehren erzeugte, in denen wir — indem sie zum Teil der deutschen Pädagogik neue Perspektiven eröffneten, zum Teil anderwärts schon vorhandene Ansätze weiter entwickelten — sein Verdienst erblicken. Wie schon erwähnt und von Waitz selbst mehrfach betont, ist seine Psychologie aus der Herbartschen hervorgegangen. Der Zweck dieses Abschnittes liegt nicht in einer allgemeinen Charakterisierung und vollständigen Darstellung der psychologischen Lehren Waitzs, sondern es sollen die Lehren kurz dargestellt werden, die für die Pädagogik von unmittelbarem Interesse sind, die dieselbe beeinflußt haben und sich in derselben widerspiegeln.

Auf den ersten Blick fällt dem Leser die ganze Anlage des Lehrbuchs der Psychologie auf, sie weicht ab von der sonst üblichen Art und hat nichts gemein mit der in der nachherbartischen Psychologie fast typisch gewordenen Einteilung der psychischen Phänomene nach Denken, Fühlen und Wollen. Waitz bemerkt, daß die seelischen Prozesse selbst kein Einteilungsprinzip an die Hand geben. Man könne unter ihnen nur Gruppen unterscheiden, die keinen Anspruch auf vollständige Erschöpfung und wissenschaftlichen Wert machen könnten; deshalb unterscheidet er Phänomene der äußeren Anschauung oder Sinnlichkeit, Phänomene des Gemütslebens und des intellektuellen Lebens,[1]) und in drei entsprechenden Abschnitten werden in seiner Psychologie die seelischen Erscheinungen abgehandelt, nachdem er vorher vom Wesen der Seele und gemäß seiner Methode von dem gesprochen hat, was aus diesem Seelenbegriff abzuleiten war. Ganz merkwürdig kontrastiert hierzu eine längere Ausführung Waitzs über die Einteilung der Erscheinungen des inneren Lebens; die psychologische Auffassung, die in der anzuziehenden Stelle klipp

[1]) Ps. S. 33.

und klar ausgesprochen wird, erscheint uns so charakteristisch und wirft auf die Pädagogik ein so eigenartiges Licht, daß wir sie wörtlich mitzuteilen nicht unterlassen können. Er sagt: »Das gesamte innere Leben des Menschen teilt sich für die Selbstbeobachtung in zwei große Gebiete, die sich ziemlich scharf voneinander absondern lassen: das eine umfaßt alle diejenigen psychischen Vorgänge, welche sich auf Objekte beziehen, die wir vom Verlaufe unserer individuellen Tätigkeiten und Zustände für unabhängig halten; das andere begreift diejenigen psychischen Phänomene in sich, die wir ganz und gar als unsere eigenen subjektiven Produkte, als gerade unserem Inneren eigentümlich angehörig betrachten«.[1]) In demselben Abschnitte tritt unzweifelhaft die Ansicht Waitzs zu Tage, nach der er einen objektiven Teil der inneren Erfahrung (im wesentlichen Vorstellungen und Begriff) streng geschieden wissen will von einem subjektiven Teile derselben, zu dem er alle Gemütserscheinungen rechnet. So erkennen wir, daß Waitz zwar in formeller Beziehung sich einer Dreiteilung bedient, in sachlicher Beziehung aber einem strengen dualistischen Prinzipe huldigt und dasselbe in Worten ausdrückt, in denen man Wundts Ansicht über die Einteilung der innern Erfahrung in objektive und subjektive Erfahrungsinhalte antizipiert glaubt.[2]) Bei beiden Psychologen stehen Vorstellungs- und Denkerscheinungen den Gefühlserscheinungen und den bei beiden aus diesen organisch hervorwachsenden Willensvorgängen gegenüber. Es ist durchaus notwendig, daß wir dieses dualistische Prinzip uns immer vergegenwärtigen, wenn wir im folgenden die Pädagogik Waitzs in der oben erwähnten Dreiteilung vorfinden. So erkennen wir auch hier einen prinzipiellen Fortschritt von der intellektualistischen Psychologie Herbarts zur modernen Psychologie, und es wird später noch die Frage zu erledigen sein, wie weit sich Waitz von dem Intellektualismus, der Herbarts Psychologie bestimmte und ohne Zweifel in dessen Pädagogik zum Ausdruck kommt, entfernte. Hier aber mögen erst noch die Worte Platz finden, die Waitz über das Gemüt ausgesprochen hat, Worte, in denen die psychologische Begründung eines für ihn eigenartigen Zuges in der Pädagogik liegt, eines Zuges, der ihn vor Herbart auszeichnet. Er sagt: »Mit Gemüt bezeichnen wir den Inbegriff derjenigen psychischen Vorgänge, die dem Innern des Subjekts als solchem angehören und nicht über dasselbe hinausweisen.« »Das Gemüt ist der tiefste, unveräußerliche Kern des individuellen

[1]) Ps. S. 272, 273.

[2]) Vgl. Wundt, Grundr. der Ps. S. 36; Menschen- und Tierseele, 14. Vorl.

innern Menschen, der Komplex dessen, was für ihn persönlich charakteristisch und deshalb nicht direkt mitteilbar ist, im Gegensatze zu dem, was als ein mehr äußeres Gut durch unwillkürliche oder absichtlich herbeigeführte Erfahrung irgend welcher Art, durch Eifer und Fleiß ebenso erworben werden kann, wie es durch Nachlässigkeit bisweilen wieder verloren geht.«[1]) Klar und deutlich tritt hier eine starke Betonung des Gemütslebens (Gefühls- und Willenslebens) hervor, eine höhere Einschätzung desselben als der Verstandesbildung, und gleichzeitig kommt zum Ausdruck, daß die wesentlichen Bedingungen für die eigenartige Entwicklung der Gefühls- und Willensbildung in der individuellen Beanlagung des Menschen zu suchen sind.

Zwar muß auch Waitzs Psychologie wie die Herbarts intellektualistisch genannt werden, wenn man die Entstehung der psychischen Vorgänge ins Auge faßt; denn er hebt selbst hervor, »daß das psychische Leben mit allen seinen Erscheinungen aus dem erfahrungsmäßig durch die Sinne Gegebenen allein hervorwächst, ohne irgend welche Zutat a priori«;[2]) faßt man aber die Bedeutung der Gemütserscheinungen und intellektuellen Vorgänge für das gesamte Seelenleben bei Herbart und Waitz ins Auge, so trägt entschieden die Herbartsche Psychologie intellektualistischen und die Waitzs voluntaristischen Charakter (wenn unter voluntas nicht allein der Wille, sondern auch die demselben zu Grunde liegenden Gefühlserscheinungen verstanden werden).

Zwar kann der Leser der Waitzschen Psychologie zu der Ansicht kommen, daß derselbe ausschließlich einem strengen Intellektualismus huldige, vor allem dann, wenn er an jene Stelle aus der Vorstellungslehre denkt, »daß aller Fortschritt der innern Bildung der Seele auf der Anordnung und den Verhältnissen der Dispositionen beruhe,«[3]) worunter Waitz die unter die Schwelle des Bewußtseins gesunkenen Vorstellungen versteht, die gemäß seiner merkwürdigen Vorstellungslehre ihrem Wesen nach gar keine Vorstellungen mehr sind, sondern nur Residuen. Auf eine nähere Darlegung der Vorstellungslehre kommt es hier nicht an; das nur soll betont werden, daß man die Worte, die Waitz über den Einfluß der Gemütsanlage des Menschen ausgesprochen hat, zusammenhalten muß mit dem oben angeführten Ausspruche, sodann wird sich eine Einschränkung der

[1]) Ps. S. 246.
[2]) Ps. S. 246.
[3]) Ps. S. 85.

Behauptung von selbst ergeben, daß aller Fortschritt der innern Bildung auf jenen Dispositionen beruhe. So trägt unzweifelhaft die Waitzsche Psychologie intellektualistischen Charakter einerseits, insofern als in ihr alle Gemütsvorgänge als von jenen genannten Dispositionen abhängig bezeichnet werden; andrerseits aber verkennt Waitz die Einwirkung nicht, die, der gemütlichen Veranlagung des Individuums entstammend, der Entwicklung des Gefühls und Willens, des Gemüts, ganz bestimmte Direktiven vorzeichnet.

Ferner wollen wir nicht unerwähnt lassen, daß Waitz gern hervorhebt, wie Seele und Körper gegenseitig aufeinander wirken, und betont, wie sehr die Geistesentwicklung von der Beschaffenheit der Sinnesorgane abhängig sei, und wie andrerseits wieder die körperliche Organisation durch den Einfluß der Seele Veränderungen erleide, z. B. sagt er, daß »sowohl die Beobachtung des sich entwickelnden Kindes, als auch die Möglichkeit, durch absichtliche Übung die Unterscheidungsfähigkeit für sämtliche Qualitäten zu steigern, ein merkwürdiges Beispiel unmittelbarer allmählicher Einwirkung der Seele auf die Veränderung organischer Funktionen zeige«.[1]) Sowohl die physiologische Bedingtheit des Geistigen, die Waitz — weniger genau ausgeführt als gern erwähnt — voraussetzt, als auch seine Anschauung von der auf den Körper rückwirkenden Kraft der Seele, kurz gesagt das Prinzip der Korrelation, darf man nicht unbeachtet lassen, soll nicht manche von Waitzs pädagogischen Lehren einer psychologischen Grundlage entbehren.

Ganz eigenartig ist in der Waitzschen Psychologie die Definition des Gemeingefühls und die Bedeutung, die er demselben für das gesamte seelische Leben beimißt. Unter dem Gemeingefühl versteht er »die verworrene Gesamtauffassung der Nervenzustände«.[2]) Es erscheint ihm gleichsam als ein nebliger Hintergrund, auf dem sich die wechselnden psychischen Phänomene abheben, und der die zwischen den seelischen Erscheinungen entstehenden Lücken ausfüllt. Diesem Gemeingefühle kommt — das ist für unseren Zweck besonders bemerkenswert — insofern eine größere Bedeutung zu, als Waitz in demselben die sonst oft unerklärlichen Ursachen der Störungen beim Ablauf von Reihen erblickt. »Die möglichen Störungen (beim Reihenablauf) liegen in dem Gemeingefühl, in der Summe von Empfindungsreizen, die in jedem Augenblick des Lebens auf uns eindringen, denn diese können immer eine so bedeutende momentane Übermacht er-

[1]) Ps. S. 94.
[2]) Ps. S. 77.

langen, daß sie auch die festeste Vorstellungsverknüpfung plötzlich zerreißen und sich, selbst allem Willenseinflusse und aller Kunst zutrotze, an die Stelle desjenigen setzen, was den Reproduktionsgesetzen gemäß unser Inneres hätte beschäftigen sollen.«[1]) Aus diesen Worten ist die spätere pädagogische Bedeutung ohne weiteres ersichtlich: Waitz erkannte die für das psychische Leben so bedeutende Macht dessen, was unter der Schwelle des Bewußtseins ruht, das Unbewußte, er würdigte den Einfluß der nicht immer klar erkennbaren, sicher faßbaren, dunkleren psychischen Inhalte, die wir kurz psychische Imponderabilien nennen wollen. Das Prinzip, das bei der psychischen Entwicklung diese Imponderabilien zu berücksichtigen drängt, nennen wir das Imponderabilitätsprinzip.

Von ganz besonderem Interesse ist es vom pädagogischen Standpunkte aus, die Willenslehre Waitzs kennen zu lernen.

Begehrungen sind Gefühle, die dann entstehen, »wenn wir etwas als angenehm Vorgestelltes zugleich als nicht sinnlich gegenwärtig vorzustellen uns genötigt finden«.[2]) Die Objekte des Begehrens nennt Waitz Interessen. Diese Interessen, das ist ihm eine psychologische Tatsache der Erfahrung, befinden sich unausgesetzt im Kampfe, und die Entscheidung dieses Kampfes soll durch das Wollen herbeigeführt werden.[3]) Ferner ist in seiner Willenslehre bemerkenswert, daß er die Energie des Willens zurückführt auf das bei Vollendung des Willens entstehende Kraftgefühl. »Der Wille kräftigt und bildet sich nur durch Konflikte, aus denen der Wille siegreich hervorgeht.«[4]) Die Energie des Willens potenziert sich also in seiner Vollendung, in seiner gelungenen Ausführung. Es ist das Prinzip der Kräftepotenzierung, welches hier in der Psychologie zum Ausdruck kommt.

Daß Waitz Determinist ist in ähnlicher Weise wie Herbart, wollen wir nicht besonders ausführen. Interessant ist nur, wie Waitz, der keine Willkür der Wahl kennt,[5]) psychologisch die Idee der innern Freiheit ableitet, die bei ihm — dies sei im voraus schon bemerkt — einen anderen Gehalt hat als bei Herbart. Von Freiheit, lehrt Waitz, kann im psychischen Leben nur insofern die Rede sein, als das Gefühl der Freiheit in uns erzeugt wird, wenn psychische Hemmungen beseitigt werden. Solche Hemmungen können vorhanden sein, wenn die einzelnen (durch die verschiedenen Verhältnisse von

[1]) Ps. S. 114.
[2]) Ps. S. 420.
[3]) Ps. S. 446.
[4]) Ps. S. 453.
[5]) Vgl. Ps. S. 454 ff.

Vorstellungen hervorgerufenen) Willensbestimmungen nicht miteinander harmonieren. Kommen die einzelnen Willensbestimmungen aber miteinander in Übereinstimmung, so weicht die Hemmung, und das Gefühl der Freiheit entsteht, die Willensfreiheit ist vorhanden. »Der Wille ist frei, wenn die Welt der äußeren und inneren Erscheinungen, soweit sie durch ihn bestimmbar ist, durchgehends so bestimmt wird, wie das sittliche Urteil nach Berücksichtigung aller vorliegenden Umstände in jedem einzelnen Augenblicke des Lebens fordert, so daß nie eine Willensbestimmung auch nur in Gedanken zurückgenommen zu werden braucht, sondern alle untereinander und mit allen Begehrungen zu einem widerspruchsfreien Ganzen zusammenstimmen.«[1]) Gleichzeitig betont Waitz, daß Wille ohne Einsicht ebenso wertlos ist als Einsicht ohne Wille. »Die Harmonie beider ist das Ideal der Freiheit.«[2]) Nun aber befinden sich beim Menschen gar zu leicht die Interessen, die Objekte des Begehrens und Wollens, im Kampfe, heute dominieren diese, morgen jene, es finden Intensitätsschwankungen der Interessen statt, die das Ideal der innern Freiheit gefährden, insofern als dadurch Gefühle der Hemmung erzeugt werden. In dem Entwicklungsprozesse des psychischen Lebens muß ein Stadium der Ruhe eintreten; dies kann nicht anders erreicht werden als dann, wenn jene Interessenintensitäten in ein festes Verhältnis der Über- und Unterordnung getreten sind, wenn, wie wir uns ausdrücken wollen, die Interessen abgestuft sind. Bei Kindern ist dies noch nicht der Fall, bei Erwachsenen oftmals nicht. »Wenn alle einzelnen theoretischen und praktischen Interessen in unserem Innern dann diejenigen Stellen einnehmen, welche ihnen im Verhältnis ihres Wertes und unseres Talentes für die eine oder andere Sphäre der Tätigkeit gebühren, und wenn sie jederzeit gerade nur so stark über unser Gemüt herrschen, als der Hauptzweck und der ganze Plan des Lebens unter den vorliegenden Umständen zugestehen kann — dann ist das Leben zum Kunstwerk, die Freiheit zum Wesen des Geistes geworden, der Mensch besitzt einen selbständigen, sittlichen Charakter.«[3]) Aus diesen Worten und dem Vorangehenden ist ersichtlich, wie mit dem Ideale der innern Freiheit das ganze erstrebenswerte und gewünschte Ziel der psychischen Entwicklung im letzten Grunde auf der Differenzierung der Interessenintensitäten beruht. Daß wir in der Pädagogik diese

[1]) Ps. S. 472.
[2]) Ebenda.
[3]) Ps. S. 685.

psychologische Entwicklung der innern Freiheit uns immer vorstellen werden müssen, ist offenbar. Das Prinzip der Differenzierung der Interessenintensitäten, wie wir es nennen wollen, wird dort eine große Rolle spielen.

Der von Herbart geforderten allseitigen, gleichschwebenden Bildung steht Waitz sehr skeptisch gegenüber. »Dem Ideale einer allseitigen, gleichschwebenden Bildung ist dem Menschen nur vergönnt, sich bis auf eine weite Entfernung zu nähern.« [1]) Dieses Ideal an sich verwirft er nicht direkt, aber es liegt ihm als Ziel zu fern, und darum behagt es ihm nicht, erscheint ihm nicht praktisch. Seine psychologische Erfahrung lehrt ihn, daß so außerordentlich viele psychische Hindernisse eine Entwicklung hemmen, die diesem Ziele zustrebt. Darum — weil, wie die Erfahrung lehrt, eine allseitige, gleichschwebende Bildung gemäß der Eigenart unseres psychischen Lebens viel zu viel Hindernisse findet — erscheint ihm die Differenzierung oder Abstufung der Interessenintensitäten als näheres, praktischeres Ziel.

Waitz mag sich in seinen psychologischen Lehren nicht ganz rein gehalten haben von Spekulation, das wollen wir dahingestellt sein lassen; viel wichtiger erscheint uns, noch einmal hervorzuheben, daß wir Waitzs Bedeutung erblicken in den von ihm vertretenen und schon in seiner Psychologie zum Ausdruck gekommenen Prinzipien, die seinen Anschauungen das eigenartige Gepräge verleihen und ein Band zwischen den von ihm behandelten Disziplinen darstellen.

IV. Waitzs Ethik.

1. Die Grundzüge der Waitzschen Ethik und ihre eigenartigen Momente. Einleitung.

Die Ethik ist die Zweckwissenschaft der Pädagogik. Es darf daher dieser Abschnitt der Pädagogik vorangehen. Die Darstellung der Ethik ist nichts anderes als die vertiefte Darstellung des pädagogischen Zwecks, insofern als dann dieser nicht bloß als gegeben erscheint, wie ihn die Pädagogik von der Ethik hinnimmt, sondern sich vor unseren Augen entrollt.

Es ist unsere Absicht, zuerst die Waitzsche Ethik im Grundriß darzustellen. Darnach aber soll es uns darauf ankommen, die eigenartigen und für die Pädagogik im besonderen bemerkenswerten Züge hervorzuheben.

[1]) Ps. S. 684.

Das Material, das uns zu dieser Darstellung zur Verfügung stand, war uns gegeben zum Teil in wenigen kurzen Abschnitten der Pädagogik selbst, zum größten und wesentlichen Teile aber in den von Waitz hinterlassenen Handschriften ethischen Inhalts, die er bei seinen Vorlesungen über Ethik benutzt hat. Die Ethik Waitzs ist noch nicht veröffentlicht, abgesehen von einer kürzeren Darstellung seiner praktischen Philosophie durch Willmann, in dessen 4. Auflage der Waitzschen Allgemeinen Pädagogik, die aber für unsere Zwecke ungeeignet erschien.

Es liegt auch hier die Versuchung nahe, sowohl den Einfluß Herbarts auf Waitz in bezug auf die Ethik festzustellen, als schließlich auch andere Beziehungen zwischen beiden aufzudecken. Wir wollen aber im voraus bemerken, daß dies wenig ersprießlich sein würde; denn wir sehen bei den erörterten psychologischen Fragen, daß ganz wesentliche für die künftige Entwicklung der Psychologie von einschneidender Bedeutung sich erweisende Ansichten, nicht allein methodischer Art, ihn von Herbarts Psychologie zur modernen hin fortgerückt haben: was Waitz in der Psychologie mit Herbart gemeinsam hat, ist im allgemeinen nur das überall hervortretende Prinzip der exakten Untersuchung, der intellektuelle Charakter der ganzen Psychologie (bis zu einem gewissen Grade!) und die Lehre von der Einfachheit der Seele als Endergebnis; gewonnen hat er letztere schon auf ganz anderem Wege als Herbart. Viel bedeutender erschienen uns schon die Abweichungen, daß er endgültig mit der mathematischen Behandlung der Psychologie brach, die Lehre von den Selbsterhaltungen und dem statisch-mechanischen Verhältnis der Vorstellungen aufgab und die psychischen Vorgänge durchaus als reelle, wirkliche, nicht als ideelle auffaßte.[1]) Viel loser aber noch ist der Zusammenhang zwischen Waitzs und Herbarts Ethik — er ist ein fast rein terminologischer. Es kann kaum noch von inneren Beziehungen, höchstens von Unterschieden die Rede sein.[2]) Der Beweis

[1]) Vergl. Süddeutsche Zeitg. 1864, Nekrolog von Zeller.

[2]) Wir schließen uns in der Beurteilung der Herbartschen Ethik im wesentlichen der Rezension in No. 40 der Hallischen Allg. Literaturzeitung vom Jahre 1809 an. In derselben wird gekennzeichnet, was bei Herbart fehlt. Wir werden in den folgenden Darlegungen erkennen, daß Waitz den gerügten Mangel in vorzüglicher Weise beseitigt hat. In der genannten Rezension heißt es: »Wenn wir nach dem festen Grunde dieses Systems fragen, wenn wir die gerechte Forderung machen, daß jede Philosophie, auch die praktische, die praktische Natur des Menschen erklären müsse: so müssen wir bedauern, daß der Verfasser seine Tätigkeit verschwendet hat, da er weder ein Prinzip der praktischen Urteile, noch ein von dem Sein unabhängiges Prinzip aufgestellt und die Zahl der unhaltbaren, aus einem lebendigen, aber nicht durch kritische Prüfung geleiteten Wissenstriebe entsprungenen Systeme vermehrt hat.«

dafür soll weniger direkt geführt werden — dann würden unsere Ausführungen in Rücksicht auf unseren pädagogischen Zweck zu weit abschweifen — als aus unserer Darstellung sich von selbst ergeben.

Da die folgende Darstellung auf den handschriftlichen Aufzeichnungen Waitzs fußt, so unterbleibt der Quellennachweis im einzelnen.

2. Allgemeine Übersicht.

Zwei Begriffe sind es, die das Zentrum der gesamten Philosophie bilden: der Kausalbegriff einerseits, der als leitendes Motiv ein System des Erkennens schafft und sich damit als Kardinalbegriff der theoretischen Philosophie erweist; der Wertbegriff andrerseits, aus dem ein Zwecksystem für das Handeln hervorgeht und der damit zum Kardinalbegriff der praktischen Philosophie wird, die die Ideale oder Musterbilder für den Willen zu entwickeln hat. Zwischen der theoretischen und praktischen Philosophie besteht insofern ein einschneidender Gegensatz, als bei der ersteren das Vorhandensein eines Kausalzusammenhangs wesentlich ist, bei der letzteren dagegen lediglich die Einsicht in ein Zwecksystem des Wollens. Es ist daher unrichtig, beide Teile der Philosophie um eines herrschenden, obersten, faszinierenden Gedankens willen zu verschmelzen, wie es bei Fichte geschehen ist, ebenso unrichtig wie das andere Extrem, wenn beide Teile ohne jede Verbindung nebeneinander gestellt werden wie bei Kant und Herbart. Beide Teile der Philosophie haben vielmehr eine gemeinschaftliche Grundlage: Die gesamte Philosophie, die theoretische sowohl als die praktische, hat die innere Einstimmung des Subjekts zum Zwecke, hier liegt die gemeinsame Wurzel beider Teile: denn das erkennende Subjekt ist Objekt der Psychologie; darum werden beide philosophischen Hauptdisziplinen von der Psychologie getragen.

Demnach hat auch die Ethik ihre Wurzel, ihre Voraussetzung in der Psychologie. Die psychologische Grundtatsache, aus der die Ethik mit Notwendigkeit hervorgeht, ist gegeben in dem von Anfang an vorhandenen und sich immer erneuernden Kampf in unserem Innenleben; dasselbe befindet sich infolge der divergierenden Richtungen der Gefühle, Urteile, Begehrungen, Willensakte fortgesetzt im Zwiespalt, die Ruhelagen sind nur vorübergehend. Der Widerstreit der theoretischen Gedanken erzeugt das Bedürfnis nach der theoretischen Philosophie, der der Willensphänomene das Bedürfnis nach der praktischen Philosophie. Die Lösung des Zwiespaltes ist eine Kunst, die auf Übung, Genie oder Glück beruht, nie aber auf Einsicht allein; denn diese allein, ohne den ihr entsprechenden Willensakt, ist noch nicht sittlich. Damit wird es offenbar, daß die Aufgabe der Ethik

unmittelbar aus der Psychologie hervorwächst; denn diese ist es, die sich mit der Tatsache beschäftigt, daß im Verlaufe des Lebens in uns eine Manigfaltigkeit von Interessen entsteht, die das ganze psychische Leben nach auseinanderliegenden Zielen zu treiben versuchen. Es entsteht durch den Kampf dieser Interessen eine innere Zerrissenheit, vor welcher wir uns zeitweise zwar durch ein glückliches Schicksal, dauernd aber nur durch selbsttätige Ausbildung unseres gesamten innern Lebens bewahren können. Der innere Zwiespalt ist ein mehrfacher, nicht allein die geistigen Interessen stellen sich den sinnlichen Begierden gegenüber, sondern auch innerhalb der geistigen Interessen entsteht heftiger Zwiespalt. Dazu kommt, daß trübe Lebenserfahrungen und Widersprüche, die sich uns bei Betrachtung des Weltlaufs aufdrängen, unsere liebsten Wünsche und gerechtfertigten Hoffnungen niederdrücken. Darzustellen nun, wie dieser innere Zwiespalt gelöst und die Befriedigung der wesentlichen Interessen durch die Selbsttätigkeit des Menschen herbeigeführt werden soll, das ist Aufgabe der Ethik. Eins aber ist noch im voraus zu berücksichtigen, daß die innere Einstimmung des Menschen nicht allein abhängig ist von den psychischen Vorgängen im Innern des Menschen, sondern daß sie auch Bedingungen im gesellschaftlichen Zusammenleben hat, worauf später noch eingegangen werden soll.

Der Begriff des Sittlichen umfaßt die innere Einstimmung; die Ethik entwickelt die Idee des Sittlichen, aber mit ihrer Einführung ins praktische Leben hat sie sich nicht zu befassen; ihre Überführung ins praktische Leben zeigt vielmehr mit Rücksicht auf die zeitliche Entwicklung des Menschen die Pädagogik. Hervorzuheben ist, daß Waitz das wesentliche Merkmal des Sittlichen in der Selbsttätigkeit erblickt, wie auch aus einer Stelle der Allgemeinen Pädagogik hervorgeht, wo er sagt, daß »die Sittlichkeit die Totalität der Aufgaben umfaßt, welche durch menschliche Selbsttätigkeit überhaupt lösbar sind«.[1]) Ferner muß noch betont werden, daß die in der Sittlichkeit ruhende Einstimmung des Menschen, das höchste Gut, unabhängig ist von der individuellen Organisation des einzelnen, sondern allein abhängig von der Organisation der Gattung. Nicht die individuelle Eigenart des einzelnen wirkt in dieser Beziehung bestimmend, sondern die Organisation, die ihn zum Glied der Gattung macht, die ihm nicht als Individuum, sondern als Gattungsexemplar eigen ist. Deshalb muß sich die Bestimmung des Menschen aus der Psychologie ableiten lassen; denn sie betrachtet den Menschen als Gattungsexemplar, oder aus der

[1]) Allg. Päd. (fernerhin als A. P. bezeichnet) S. 279.

Anthropologie. Die Natur des Menschen allein darf die rein philosophische Ethik zur Festlegung der menschlichen Bestimmung heranziehen, jeglicher autoritativer, christlicher oder religiöser Einfluß überhaupt muß streng abgewiesen werden. Ebensowenig wie von der individuellen Organisation hängt die Bestimmung des Menschen vom Volks- oder Zeitgeiste ab, sondern nur von dem allgemeinen Charakter der Gattung, und deshalb ist es möglich, ohne die Geschichte die Bestimmung des Menschen zu finden aus der Psychologie oder Anthropologie. Der Charakter der Gattung ist immer derselbe, darum bleibt sich auch der oberste Zielpunkt des menschlichen Handelns gleich, wenn auch einzelne Züge sich zu ändern scheinen.

Es wurde schon oben darauf hingedeutet, daß jene innere Einstimmung des Menschen nicht allein von psychischen Verhältnissen abhängt, die im Einzelleben des Individuums wurzeln, sondern daß der Widerstreit in unserem Innern mit hervorgerufen wird durch den Einfluß unseres Verhältnisses zu andern Individuen, zur Gesellschaft. Ein Einzelleben abgesondert von der Gesellschaft zu führen, ist naturwidrig. Die Entwicklung der Gattung fordert ein Zusammenleben der Menschen, ganz abgesehen davon, daß dadurch auch eine Kräfteersparnis eintritt, insofern als eine Erleichterung in der Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse geschaffen wird. Der Mensch ist von Natur ein Herdentier, *ζῶον πολιτικόν*. In dem gesellschaftlichen Zusammenleben der Menschen ist das Recht begründet, als eine Schranke, die, soll das Zusammenleben möglich bleiben, eine Einschränkung des Handelns nötig macht, indem der Mensch nicht mehr rücksichtslos allen Begierden nachgeben kann. Es ist aber ein Irrtum anzunehmen, daß das Recht die innnere Einstimmung, die Sittlichkeit des Individuums verbürge, vielmehr beseitigt dasselbe nur die gröbsten Anlässe zum Widerstreite in unserem Innern. Die Rechtsgesellschaft kann die Realisierung der Sittlichkeit nicht vollenden, sondern ihr nur den Boden bereiten. Die Beschränkungen zu bestimmen, die jeder einzelne zur Förderung der Gesamtheit sich gefallen lassen muß, und die Lasten, die er zu diesem Zwecke zu übernehmen hat, das bildet das Problem und die Aufgabe der Politik oder Staatspädagogik, die sich darin nach der Rechtslehre zu richten hat, die die notwendigen Verhältnisse gegenseitiger Abhängigkeit innerhalb der Gesellschaft bestimmt, die als Basis jeder höheren sittlichen Entwicklung sowohl der einzelnen als der Gesamtheit betrachtet werden müssen.

3. Das ethische System.

Um einen möglichst genauen Einblick in die Waitzsche Ethik zu geben, wollen wir auch in bezug auf die systematische Entwicklung der Waitzschen Darstellung folgen, wie sie uns in seinen Handschriften vorliegt. Er behandelt zunächst die Bedingungen des Sittlichen, sowohl die objektiven, als auch die subjektiven. Darnach kommt er zur begrifflichen Entwicklung des Sittlichen und betrachtet aufeinander folgend die Sittlichkeit des einzelnen als solchen, darnach die Sittlichkeit des einzelnen im Verhältnis zu anderen einzelnen und die Sittlichkeit des einzelnen im Verhältnis zu größeren Gesellungen.

Die objektive Bedingung des Sittlichen ist im Rechte gegeben. Seine sittliche Bedeutung hat lediglich propädeutischen Charakter. Viele Begierden zwingt es zu beherrschen, aber wesentlicher noch erscheint uns, daß durch die Kräftevereinigung, die das Recht ermöglichen soll, eine Kräfteersparnis eintritt, die einer ungestörten höheren Entwicklung zu gute kommt.

Das Recht scheint die Sittlichkeit mehr negativ vorzubereiten, indem es Beschränkungen auferlegt, die Vorbereitung der Kräftevereinigung schafft; denn sein Ziel ist die Vermeidung des Streits unter den einzelnen, es drängt den Menschen aus dem Zustande ursprünglicher Roheit, ungebändigter Naturwüchsigkeit hinaus und zwingt ihn, gewissen Vorschriften im geselligen Zusammenleben sich zu fügen; damit wird ihm die Fähigkeit anerzogen, daß er sein Leben dem Begriffe der Sittlichkeit gemäß selbsttätig gestaltet. Bemerkt sei ferner, daß Waitz den Begriff des Naturrechts vollkommen verwirft, da es spekulativ konstruiert sei; in richtiger Weise betont er, daß sowohl die Natur des Rechtssubjektes als auch die Beschaffenheit der Rechtsobjekte nur auf empirischem Wege gefunden werden können. Der Staat aber leistet propädeutisch Positives für die Sittlichkeit; seine ganze Aktivität hat, indem er auf den Boden des Rechts sich gründet, die Produktion eines Maximums freier Kräfte zum Ziele, indem er die vorhandene sittliche Bildung zu erhalten und ihre Weiterentwicklung zu fördern sucht, woraus ohne weiteres die Aufgaben des Personen- und Eigentumsschutzes, der Volkserziehung und die Sorge für materiellen Wohlstand sich ergeben. Als das Maß der sittlichen Bildung, die der Staat von seinen Gliedern unbedingt verlangen muß, gilt das Mittelmaß der in der Gesellschaft vorhandenen Sittlichkeit.

Die Wirkung des Rechts und des Staats ist also in bezug auf die Sittlichkeit propädeutisch: denn bevor der Widerstreit im Innern

des Menschen beseitigt werden kann, müssen notwendigerweise die äußeren Konflikte auf dauernde Weise soweit als möglich beseitigt werden. Diese Aufgabe soll das Recht, mehr negativ vorbereitend, und der Staat, mehr positiv wirkend, vollbringen. Recht und Staat sind nicht Sittlichkeit selbst, kann doch das Recht nicht einmal allen äußeren Streit verhindern, viel weniger mit seinen äußeren Mitteln den inneren Zwiespalt des Individuums schlichten. Hier beginnt die Wirksamkeit der Ethik, der Sittlichkeit.

Der Gedanke von der Maximation der freien Kräfte, wie wir ihn fortan bezeichnen wollen, kehrt bei Waitz immer wieder. Er ergibt sich uns als das formale Prinzip seiner Ethik. Bezeichnet doch Waitz die Summe der freien Kräfte, die durch die Erhaltung des Individuums und des Staates nicht in Anspruch genommen werden, als den Nationalreichtum. Unter diesen Umständen ist offenbar, daß der Staat ein ganz unmittelbares Interesse daran haben muß, daß die Maximation der freien Kräfte schon unter der Jugend angebahnt wird, daß für ihre geistige Bildung gesorgt wird, ebenso wie für das leibliche Gedeihen als deren Vorbedingung. Daraus resultiert das Oberaufsichtsrecht des Staates über die Erziehung.

Indem es dem Staate zur Pflicht gemacht wird, den gegenwärtigen Stand der Sittlichkeit zu erhalten und die Jugend im allgemeinen schon bis zu ihrem Eintritt ins gesellschaftliche Leben auf diese Höhe der Sittlichkeit zu bringen und damit eine weitere Entfaltung der Sittlichkeit des einzelnen und der Allgemeinheit zu ermöglichen, wird die Maximation der freien Kräfte das fortlaufende Resultat einer individuellen und damit auch gesellschaftlichen sittlichen Evolution sein.

Dieser Evolutionsgedanke ist weniger breit durchgeführt, er ist mehr als treibendes Ferment in Waitzs Ethik enthalten.

Die subjektive Bedingung des Sittlichen ruht im Willen. Nicht der Mensch als Ganzes ist sittlich, nicht seine Handlungen, sondern sein Wille. Hierin steht Waitz ganz auf dem Standpunkte Kants, daß nichts in der Welt ohne Einschränkung gut sei als allein ein guter Wille. Der Wille ist der Kern der Persönlichkeit, er wirkt — direkt oder indirekt — auf alles ein, was in unserem Innern vorgeht, er ist es, der dem psychischen Leben eine feste, bestimmte Richtung gibt, der den Charakter erzeugt; daher unterliegt das ganze psychische Leben in allen seinen Erscheinungen mittelbar der sittlichen Beurteilung.

Wir müssen uns die psychologische Lehre vergegenwärtigen, daß jeder Vorsatz nur zustande kommt infolge des Übergewichts einiger

Interessen über die ihnen entgegenstehenden Antriebe; die Rangordnung der Interessen, die uns bewegen, liegt in diesem Vorsatze ausgedrückt. Die Richtung des überwiegenden Interesses aber nennt Waitz das Motiv des Handelns, und solche Motive sind es, die bei allen Willenserscheinungen, bei Wahl, Entschluß, Plan als sittlich oder unsittlich bezeichnet werden. Die Wirkung der Interessen darf nun nicht mechanisch gedacht werden, sie wirken nicht als blinde Triebe; es ist vielmehr ganz wesentlich, daß die Rangordnung derselben durch Überlegung hergestellt wird und eine Beherrschung derselben durch den Willen als möglich angenommen ist. Indem aber die Rangordnung der Interessen auf Überlegung sich gründet, ergibt sich als Voraussetzung der Ethik unmittelbar geistige Bildung. Hier ist ein Punkt der Ethik, an dem sie mit der Pädagogik in engste Beziehung tritt.

Daß Waitz die Wahlfreiheit in gleicher Weise wie Herbart ablehnen mußte, ergibt sich aus diesen Ausführungen, aber er tritt mit Entschiedenheit der Ansicht entgegen, daß der Determinismus sittlich schädlich wirke. Zwar lehrt die Psychologie, daß die geistige Bildung, die gesamte geistige Verfassung des Menschen, ein Produkt seiner Vorstellungen, Gefühle und Neigungen ist, daß, wenn sich der Mensch einen sittlichen Charakter wünscht, er ganz allein auf das angewiesen ist, was in seinem Innern vorgeht, aber es kann nicht genug betont werden, daß dieses Innenleben durch den Willen beeinflußt, daß in ihm sich nur durch energische und beharrliche Willensanstrengung eine Annäherung an die Sittlichkeit vollziehen kann.

Aus dem, was bisher aus der Ethik Waitzs dargestellt worden ist, muß sich als Folgerung ergeben, daß die Erkenntnis des Sittlichen nicht auf einzelnen empirischen Tatsachen beruht, daß sie vielmehr auf die auf empirischem Wege festgestellte Eigenart unsers innern Lebens sich gründet, die darauf hinweist, wie schon in der Psychologie dargelegt wurde, daß sich die sittlichen Güter, die Zielpunkte unserer Interessen, und die Zwecke, die Zielpunkte unseres Handelns, in eine Reihe ordnen müssen. Die Empirie kommt hierbei noch in einer zweiten Beziehung in betracht, insofern nämlich, als jene Reihenordnung der Interessen als nicht willkürlich entstanden aufgefaßt werden darf, sondern als bewirkt durch die Urteile über Wertbestimmung, die in uns unwillkürlicherweise durch die Erfahrung entstanden sind. Die Erfahrung ist es, die jene allgemeinen Werturteile erzeugt, die ihrerseits die Rangordnung der Interessen bestimmen. Ohne jene allgemeinen Werturteile würde es uns unmöglich sein, das Sittliche, die menschliche Bestimmung, die Rang-

ordnung der Interessen zu erkennen. So kommt in der Ethik der Empirie die Bedeutung zu, daß sie zur Vorbedingung für die Möglichkeit einer Erkenntnis des Sittlichen wird.

Es ist nun erforderlich, die Interessen, von denen bisher soviel die Rede war, näher zu bezeichnen. Die Hauptklassen der wesentlichen Interessen des Menschen sind

die sinnlichen, die nicht allein die Befriedigung der physischen Bedürfnisse verlangen, sondern, darüber hinausgehend, auch die Sicherheit und Leichtigkeit des Genusses fordern;

die intellektuellen, deren Ziel die Vertiefung und Ausbreitung der Einsicht ist;

die gesellschaftlichen oder ethisch-politischen, die eine bebestimmte Anordnung und Behandlung der persönlichen Verhältnisse verlangen;

die ästhetischen und religiösen, die für die innere Einstimmung des Menschen die bedeutungsvollsten sind, insofern als in ihrer Befriedigung die in der innern Einstimmung vorhandenen Mängel ihren dauernden Ausgleich finden;

denn vermögen Recht und Staat zur Erreichung der innern Einstimmung des Menschen einen gewissen Beitrag zu liefern und mag darauffolgend die Sittlichkeit auch sehr viel erreichen: der Widerstreit in unserm Innern verschwindet doch niemals restlos, auch die Sittlichkeit realisiert die innere Einstimmung nur bis zu einem gewissen Punkte, an dem Ästhetik und vor allem Religion in ihrer Wirkung ansetzen und den inneren Widerstreit restlos verschwinden lassen. Darin liegt die Bedeutung der ästhetischen und religiösen Interessen, daß sie den Menschen der engen, bedrückenden Sphäre des realen Lebens entrücken, daß sie einen idealen Abschluß der Weltanschauung ermöglichen und damit die innere Einstimmung des Menschen dauernd machen.

Wie aber soll, wenn wir die Sittlichkeit des einzelnen als solchen betrachten, die Rangordnung der Interessen zustande kommen und beschaffen sein?

Das Prinzip, nach dem die Interessen sich zu ordnen haben, ist in der Einfachheit der Seele begründet; gemäß dieser Einfachheit ist das Wesen des Menschen auf die Einstimmung mit sich selbst angelegt. Die Interessen müssen so angeordnet werden, daß sie die innere Einstimmung des Menschen zur Folge haben, die als innere Freiheit bezeichnet wird.

Das Streben nach innerer Einstimmung macht es zur unabweisbaren Pflicht, den Genuß nicht zu verachten; er ist in der natürlichen

Organisation des Menschen begründet, er ist eine Kraftquelle, aus der dem körperlichen und psychischen Leben neue Kräfte fortdauernd zuströmen. Er muß als Mittel zum Wiederersatz sittlicher Kräfte gebraucht werden. Unversehrte und ungestörte Lebenskraft ist die erste Voraussetzung für die Fortentwicklung der Menschen in leiblicher und geistiger Beziehung. Die Erhaltung des Lebens in seiner Integrität und Ungestörtheit ist Pflicht, weil ohne diese eine kräftige Arbeit für sittliche Aufgaben nicht möglich ist. Der Vorwurf des Eudämonismus liegt bei diesen ethischen Anschauungen nahe. Waitz wendet sich im voraus gegen diesen Vorwurf; denn bei ihm ist der Genuß nicht Zweck, sondern Mittel zum höheren Zweck. Im Eudämonismus liegt etwas Wahres insofern, als er die psychologische Tatsache richtig erkannt hat, daß im psychischen Leben ein dauerndes Streben nach innerer Einstimmung, nach Glückseligkeit oder Zufriedenheit vorhanden ist. Ohne Antizipation einer Befriedigung ist gar kein Wollen und Handeln irgend welcher Art möglich. Der Eudämonismus, der den Genuß zum Zwecke macht, ist ebenso falsch wie der Rigorismus, der Bedürfnislosigkeit und Apathie gegen alles, was der Wille nicht bestimmen kann, zum höchsten Gute macht. Er vernichtet die Kraftquelle, die im Genuß durch natürliche Bestimmung dem Menschen gegeben ist. So wenig der Genuß Zweck sein kann, so wenig kann Selbstentzweiung ein Verdienst sein; denn sie führt Kraftverlust herbei, schwächt und droht mit der Gefahr, daß die innere Einstimmung verloren gehe.

Was also aus der Erkenntnis der Sittlichkeit des einzelnen als solchen für ihn als Pflicht sich ergibt, ist, in Rücksicht auf die innere Einstimmung, eine Rangordnung der Interessen zu schaffen oder — diesen Ausdruck wollen wir einführen — eine Abstufung (Differenzierung) der Interessenintensitäten. Gleichwichtig ist für die Sittlichkeit des einzelnen, daß er den mäßigen Genuß pflegt als Jungbrunnen der Sittlichkeit. Solange dieser Brunnen rein und ungetrübt bleibt, solange er nicht aufgewühlt wird, bleibt er kraftspendend. Als sittliche Pflicht für den einzelnen als solchen ergibt sich noch ein drittes. Um Klarheit bei der Rangordnung der Interessen zu schaffen, um Zweifel im Gemüt zu beseitigen und ein Irregehen in der Wahl der Mittel beim Handeln, ist es erforderlich, daß nichts Fragmentarisches in unserem Wissen ist, daß unsere Überzeugung im voraus durch theoretische Durchbildung vor jedem möglichen Konflikte geschützt werde. Unter der theoretischen Durchbildung ist die Bildung der Einsicht zu verstehen, die auf die Gefühle fortwirken soll. Aber es bleibt dabei zu bedenken, daß damit der sittlichen

Bildung der Boden noch nicht vollständig bereitet ist. Der sittlichen Einsicht muß von einer anderen Seite eine gewisse Aktivität entgegen kommen, die durch Übung des Willens geschaffen wird, der Einsicht und dem durch sie gebildeten Gefühle durchgängig zu folgen. Die Tatsache, daß so oft Schwäche des Willens gefunden wird, verbunden mit außerordentlicher Einsicht und feinem Gefühl, lehrt, daß Willensbildung nicht mit Bildung der sittlichen Einsicht und der richtigen Gefühle allein vollendet wird; es muß vielmehr eine Rangordnung der Interessen geschaffen werden.

Die Idee der innern Freiheit verlangt nach Waitz, daß der Wille sich in der Richtung des stärksten Interesses bewege. Liegen aber nun die Voraussetzungen aller Interessen im einzelnen allein, so daß er, isoliert gedacht, zur innern Einstimmung, zur innern Freiheit gelangen kann? Die Arten der Interessen zeigen deutlich, daß nicht von allen die Voraussetzungen im Individuum allein liegen. Die ethisch-politischen oder gesellschaftlichen Interessen, die zwar objektiv im psychischen Leben des Individuums wirken, haben doch ihre Voraussetzungen nicht allein im Individuum. Fast jeder hat die Erfahrung gemacht, von wie großem Einfluß gewisse Persönlichkeiten auf sein Innenleben gewesen sind. Es wird so oft die Parallele zwischen Ontogenie und Phylogenie in den Naturwissenschaften gezogen; es ist aber auch von Vorteil, die den beiden Begriffen zu Grunde liegenden Gedanken einmal auf die Ethik anzuwenden: daß die individuale Entwicklung die beschleunigte Entwicklung des ganzen Geschlechts widerspiegele. Es ist doch staunenswert, daß die ethische Entwicklung des Menschen in verhältnismäßig wenig Jahren von der Hilflosigkeit des Kindes bis zu einer sittlichen Festigung fortschreitet, die im allgemeinen dem Durchschnittszustande der Gesellschaft entspricht. Wenn man diesen Gedanken nachgeht, wird einem klar, daß man eine solche ethische Entwicklung nicht aus sich selbst erreichen kann. Diesen Gedanken spricht Waitz aus, indem er sagt, daß der Mensch, schon um sich aus seinem ursprünglichen Zustande der Hilflosigkeit und des Unbewußtseins heraufzuarbeiten, teils die Einwirkung einzelner Personenverhältnisse dauernd erfahren und sich in diese hineinleben, teils sich an der durch menschliche Körper- und Geisteskraft gestalteten Natur, an der sozusagen festgewordenen Intelligenz heraufbilden muß. Zu den bisher erwähnten Faktoren, die, durch das als notwendig erwiesene Verhältnis des einzelnen zu anderen einzelnen bedingt, bei der innern Einstimmung mitwirken, kommt noch ein anderer.

Durch Selbsttätigkeit, durch eigene Willensanstrengung sich die

innere Einstimmung schaffen, das war die sittliche Aufgabe. Dazu aber sind Kraft und Selbstbeherrschung notwendig, die nur dadurch erworben werden können, daß die ungezügelten Begierden auf Schranken stoßen, die das Verhältnis des einzelnen zu anderen einzelnen ihnen entgegensetzt. Durch diesen Kampf wächst die Kraft, und die Selbsttätigkeit wird erfolgversprechend. Dieser Kampf gegen ungezügelte Begierden ist ebenso wichtig, als es die vereinten Kräfte vieler sind für die sittliche Durchbildung.

Damit ist erwiesen, daß die innere Freiheit im Waitzschen Sinne ihre Voraussetzungen nicht allein im Individuum hat, und gleichzeitig tritt damit eine entsprechende Erweiterung der sittlichen Aufgabe ein. Die sittliche Pflicht besteht nunmehr darin, die innere Einheit mit uns selbst nicht allein der Macht gegenüber zu erhalten, welche jene Personenverhältnisse über unser Inneres ausüben, sondern auch sie so fortzubilden, daß eine dauernde innere Einigung mit diesen anderen Personen und ihren Strebungen von unserer Seite soweit als möglich herbeigeführt werde. Die Gestaltung der Personenverhältnisse nach diesem Prinzip zu regeln, ist die Aufgabe der sozialen Sittlichkeit. Setzen wir nun voraus, daß unser psychisches Leben sich einer von außen in sehr mannigfaltiger Weise wirkenden Macht nicht entziehen kann, und lassen wir zugleich die Forderung bestehen, daß die innere Freiheit durch diese Macht nicht gestört werde, so kann unser Verhältnis zu den Personen, von denen jener Einfluß herrührt, sich in einer doppelten Weise gestalten. Der einzelne kann den anderen mit einem Egoismus entgegentreten, der sie zu Mitteln für die eigenen Zwecke herabwürdigt; eine andere Lösung aber für die Gestaltung der Personenverhältnisse gestattet das Wohlwollen, das an die Hauptzwecke anderer sich anzupassen verlangt. Auf die Widerlegung des Egoismus, auf den Nachweis seiner Unsittlichkeit, wollen wir hier nicht weiter eingehen. Darauf nur sei hingewiesen, daß Waitz hervorhebt, wie die prinzipiell durchgeführte Selbstsucht zu Widerstand von allen Seiten, zu Betrug, gesellschaftlicher Auflösung hinführt und — was für unsere Betrachtung das wichtigste ist — zu Entzweiung mit sich selbst.

Die ethische Bedeutung des Wohlwollens ist nicht allein darin zu suchen, daß dasselbe die innere Freiheit herbeiführen hilft, sondern eine andere nicht zu unterschätzende Bedeutung liegt in der mit dem durchgeführten Wohlwollen verbundenen Extension der Persönlichkeit. Sie dehnt sich, wie Waitz es ausdrückt, über sich selbst hinaus aus und kontinuiert in eine zweite Persönlichkeit, mit welcher sie eine durchgängige innere Einigung

in der Gesinnung anstrebt; die fremde Befriedigung ist zugleich die eigene. Obgleich dem Wohlwollen allgemeine Bedeutung zukommt, erstreckt es sich doch nicht auf die Gesellschaft, sondern auf den einzelnen als solchen. Die weiteren Ausführungen über das Wohlwollen sind besonders geeignet, die Eigenart der Waitzschen Ethik erkennen zu lassen.

Die verschiedenen Grade der Zuneigung und Liebe beruhen nur auf einer verschiedenen Individualisierung des allgemeinen Wohlwollens, sie sind nur besondere Formen desselben. Unter diesen Formen zieht Waitz eine, die Dankbarkeit, ganz besonders in den Kreis der Betrachtung. Dankbarkeit erscheint nur da in voller Reinheit der sittlichen Gesinnung, wo sie nicht durch das Pflichtgefühl motiviert ist, erfahrenes Wohltun oder Wohlwollen zurückzuerstatten. Eine Vergeltung gibt es im Gebiete des Sittlichen nicht; denn es ist ein Äquivalent für das Sittliche undenkbar, es muß um seiner selbst willen bestehen. Das Wohlwollen ist nur rein, wenn es ebenso freistehend auftritt, als dasjenige war, dessen Reflex es ist. Die sittliche Aufgabe, die das Wohlwollen löst, bezeichnet Waitz als die gesellige innere Durchdringung der Individuen untereinander.[1]) Diese gesellige innere Durchdringung aber hat als Voraussetzung die vollkommene Anerkennung der Persönlichkeit des einzelnen. Die Achtung vor fremden Willensbestimmungen, die Pflicht der persönlichen Anerkennung fordert Enthaltsamkeit von allen Eingriffen in die innere Tätigkeit der fremden Individualität und in deren Entwicklung, sowohl durch äußere, als auch durch innere moralische Macht. Eingriffe in fremde Individualitäten sind nur zum Zwecke sittlicher Bildung gestattet; denn die Erziehung soll eine positive Vorbereitung für die gesellige Durchdringung leisten. Über das ethische Verhältnis der Erwachsenen zu den Kindern bemerkt Waitz — eine Bemerkung von außerordentlicher pädagogischer Bedeutung — die Pflicht der persönlichen Anerkennung fordere beim Kinde, daß alle Spuren selbständiger Bildung und innerer Lebensgestaltung, die sich an ihm zeigen mögen, soweit geschont und sorgfältig gepflegt werden, als es mit dem Zwecke der Erziehung verträglich ist, das Kind zur inneren Freiheit und zur inneren Durchdringung mit anderen zu befähigen.

Dieselbe Macht, die von anderen einzelnen auf den Menschen ausgeübt wird und die, soll er zur innern Freiheit kommen, berücksichtigt werden muß, macht sich auch von seiten der größeren Ge-

[1]) Man vgl. hierzu Herbart, Allg. prakt. Philos. Kehrbach II, 362.

sellungen bemerkbar. Auf tausendfache Weise beeinflussen dieselben Familie, Gemeinde, Staat, Kirche, das psychische Leben des Menschen, besonders das Gemütsleben; unendlich viele Störungen der inneren Harmonie sind auf derartige Einflüsse zurückzuführen. Wir merken, daß eine Erweiterung der sittlichen Aufgabe auftritt, wenn die Sittlichkeit des einzelnen im Verhältnis zu den größeren Gesellungen betrachtet wird.

Der Gipfelpunkt der sittlichen Entwicklung liegt für Waitz in der Familie; denn die Familie, sagt er, ist diejenige größere Gesellung, dasjenige Ganze von Personenverhältnissen, in welchem allein die innere Durchdringung oder Einstimmung der Gesinnung, die innere Freiheit, bis zum Maximum der Tiefe und Vielseitigkeit fortgebildet werden kann! Kann es innerhalb der Familie zu einer relativ vollkommenen Einheit des inneren Lebens unter ihren einzelnen Gliedern kommen, so ist dies dagegen nur in weit geringerem Maße innerhalb der umfassenderen Gesellungen möglich, in die das Individuum außerdem noch eingeht. Ein entwicklungsgeschichtlicher Gedanke tritt in Waitzs handschriftlichen Aufzeichnungen ganz besonders hervor: der Mensch ist in seinem ganzen Wesen das Ergebnis einer langen geschichtlichen Entwicklung; Natur und Menschenleben haben während vieler Jahrhunderte auf ihn eingewirkt und ihre Spuren den Geschlechtern aufgedrückt, kurz, der Mensch ist nicht allein das Produkt der Einflüsse einzelner zeitgenössischer Persönlichkeiten, sondern das einer langen Evolution. Aber es wäre falsch anzunehmen, daß der Mensch nur rezeptiv in diesem großen Entwicklungsprozesse sich verhalte, im Gegenteil, er hinterläßt mehr oder weniger Eindrücke in dem gesellschaftlichen Zusammenleben, die, bald mehr, bald weniger, zum Erbe der Gattung werden. Diese Erwägung muß die Forderung besonders begründen, daß die Idee des Wohlwollens auch in den größeren Gesellungen nichts von ihrer Allgemeinheit und Strenge einbüße. Auch hier erfordert die innere Freiheit, durchgängig die Personenverhältnisse so zu gestalten, daß Gesinnung und Willensrichtung eines jeden sich an die notwendigen und wesentlichen Zwecke aller, an die Zwecke der Gattung als solcher hingebe.

Ist es aber möglich, die Idee der inneren Freiheit innerhalb der größeren Gesellungen zu realisieren? Die Erfahrung lehrt uns tagtäglich, daß wir weit von jenem Ideale entfernt bleiben; aber doch soll uns die Idee vorschweben, und die sittliche Pflicht gebietet uns, die innere Freiheit in jenem großen, umfassenden, sozialen Sinne anzubahnen und vorzubereiten. Waitz fordert deshalb, es habe jeder

die bleibenden Zielpunkte seines Strebens so zu wählen, daß das Treibende und Bewegende in ihm die allgemeinen Interessen der Gattung seien, deren Befriedigung das Menschenleben zustrebt, weil in ihnen allein alle auf dauernde Weise in der Gesinnung eins werden und bleiben können. Es ist nunmehr die Frage noch offen, in welchem Verhältnis zu dieser sozialen Pflicht die Individualität steht. Daß Waitz niemals ein Aufgeben der Individualität kannte, ist schon aus früheren Darlegungen ersichtlich. Aber eine Einschränkung ist in Rücksicht auf die soziale Pflicht notwendig. Sie soll mit allem, was ihr angehört, der Tätigkeit für die notwendigen Zwecke der Gattung untergeordnet werden und nur diesen dienen. Dieser Aufgabe kann jeder im Berufsleben gerecht werden, hier kann er nach seinen besten Kräften wenigstens eins der wesentlichen Interessen der Menschheit realisieren helfen und die Menschheit selbst der allseitigen, inneren Durchdringung, der Idee der Zivilisation entgegenführen helfen. Das Arbeitsfeld der einzelnen Berufe zwar ist verschieden groß: klein ist es beim Handwerker, größer schon beim Pädagogen, Staatsmann, Künstler und Religionslehrer, am weitesten ist das Arbeitsfeld des Gelehrten, der fast unmittelbar für das Geistesleben der gesamten Menschheit arbeitet — aber der Grund und Boden, in dem alle wurzeln, ist und bleibt das Vaterland. Es ist der Boden, in dem die gegenwärtigen und die künftigen Geschlechter Halt und Kraft finden.

In den Anmerkungen zu den Vorlesungsdiktaten findet sich ein Ausblick auf die Gesellschaft, in der jene Idee der Zivilisation verwirklicht wird. Daselbst führt Waitz aus: Denken wir uns eine Gesellschaft, in welcher den Forderungen der Sittlichkeit durchgängig entsprochen wird, so finden wir in ihr alle Willenskräfte und Tätigkeiten der einzelnen auf die Zwecke des Ganzen, auf die Befriedigung der wesentlichen Interessen des Menschen gerichtet. Alle gehen alsdann nach Beseitigung jeder äußeren und inneren Entzweiung einem innigen Einleben ineinander entgegen; jedem einzelnen werden die eigenen Interessen soweit befriedigt, als dies durch die Selbsttätigkeit der Menschen in jedem besonderen Falle überhaupt geschehen kann, und er selbst arbeitet ebenso für alle übrigen wie für sich an dieser Befriedigung mit. Freilich wird die letztere nie ganz erreicht werden, sondern es bleibt bei einem fortwährenden Streben nach ihr. Dieses Streben nach Befriedigung ist nur unter einer doppelten Bedingung von Erfolg: erstens ist es gebunden an die Gesetze, die die Entwicklung der Menschheit bestimmen, und zweitens muß aller schwärmerische Kosmopolitismus fern gehalten werden; denn die Wirkung des

einzelnen auf die Gesamtheit ist nur als eine mittelbare denkbar, die weise Selbstbeschränkung auf die nächsten und kleinsten Gesellschaftskreise herbeiführt.

Als der Kernpunkt der ganzen Waitzschen Ethik muß die Idee der inneren Einstimmung, der inneren Freiheit bebezeichnet werden. Erstreckt sie sich über das Individuum hinaus auf andere einzelne, so erscheint sie modifiziert als die Idee des Wohlwollens, hat sie Voraussetzungen und Ziel zugleich in größeren Gesellungen, so heißt sie in dieser breitesten Erweiterung die Idee der Zivilisation. Das Wesen der Idee bleibt dasselbe.

Was die Rangordnung der Interessen betrifft, so ist schon gesagt worden, daß das Prinzip der Rangordnung die innere Einstimmung sein soll. Diese allgemeine Andeutung bedarf einer weiteren Ausführung. Es könnte das Mißverständnis entstehen, als ob die Interessen eine derartige festgefügte Stufenfolge bilden sollten, daß der Weg zu den oberen Stufen jedesmal notwendigerweise erst über alle unteren hinwegführe. Wir suchten diesem Irrtum schon vorzubeugen, indem wir den Begriff der Differenzierung der Interessenintensitäten einführten. Waitz bemerkt selbst, daß die Rangordnung der Interessen in dem Sinne zu verstehen sei, daß dem einen ein relativ höherer, allgemeinerer Wert für die Heranbildung der Menschheit zur Einsicht des sittlichen Geistes zukomme als dem anderen. Dieser Wert richte sich nach der Unmittelbarkeit, Sicherheit, Intensität und Ausdehnung, mit welchen jedes für diesen Zweck zu wirken vermag. Wenn dieser Maßstab bei der Einschätzung der Interessen angelegt wird, ist die Stellung der sinnlichen Interessen sofort gegeben als eine untergeordnete, dabei in gewissem Sinne grundlegende, insofern als sie die Sicherheit und Leichtigkeit in der Produktion des physisch Notwendigen herbeiführen. Wertvoller noch muß erscheinen, was das intellektuelle Interesse erstrebt; denn seine Ergebnisse arbeiten, nach Waitzs eigenen Worten, in der Geschichte für die künftigen Geschlechter fort und sind ihm zur Erhebung auf eine höhere Stufe der geistigen und sittlichen Bildung behilflich. Es wird damit eine Nutznießung für die gesamte Gesellschaft geschaffen. Und dennoch — ein unbedingter selbständiger sittlicher Wert kommt weder den sinnlichen, noch den intellektuellen Interessen zu, durch einen solchen sind allein die ethisch-politischen Interessen ausgezeichnet; sie allein sind freistehend, sie bilden den Kernpunkt der Interessenwelt, die sinnlichen und intellektuellen Interessen müssen nach ihrer ausgeführten Bedeutung lediglich als Mittel zum Zweck

erscheinen. Die ethisch-politischen Interessen wirken allein unmittelbar für die Realisierung des höchsten Gutes, die Idee der Zivilisation; sie dominieren, und jeder einzelne muß sich, nach Waitzs ausdrücklicher Forderung, ihnen unmittelbar ganz hingeben. — Die Stellung der ästhetischen und religiösen Interessen ist ganz eigenartig. Sie nehmen nicht unmittelbar teil an der Gestaltung des praktischen Lebens, sondern sie gleichen, darüber hinausgehend, den Widerstand aus, der durch das Streben nach Sittlichkeit nicht beseitigt werden kann. Sie sollen das unbefriedigt bleibende Streben durch feste Ruhe- und Stützpunkte aufrecht erhalten. Ihre Beziehung zu den ethisch-politischen Interessen besteht allein darin, daß sie, indem sie zur psychischen Kräftigung im praktischen Leben dienen, nicht in eine Entfremdung gegen das Getriebe der Welt ausarten dürfen. Insofern erleiden auch sie eine Unterordnung.

Damit gipfelt die Waitzsche Ethik, indem sie die ethisch-politischen Interessen dominieren läßt, im sozialen Gedanken, dem Gedanken der allseitigen inneren Durchdringung der Gesellschaft, innerhalb der dem einzelnen der kategorische Imperativ vorschwebt: »Du sollst alles und nur das tun, was dich dir selbst einigt!«

Zum Schluß sei noch einer polemischen Ausführung Waitzs gedacht. Er wendet sich dagegen, daß Kant die Sittenlehre auf eine Erkenntnis a priori gestützt habe. Es sei doch Tatsache, daß die sittliche Erkenntnis durch Erfahrung und Belehrung erweitert und vertieft werde. Daß die sittliche Erkenntnis ursprünglich als Gefühlsurteil auftrete, sei kein Grund, eine Erkenntnis a priori anzunehmen; daß es aber Gefühle a priori gebe, habe noch niemand behauptet. Waitz vertritt vielmehr die Ansicht, daß die Erkenntnis der Bestimmung des Menschen auf empirischer Grundlage ruhe, nicht in dem Sinne, daß Einzeltatsachen der äußeren oder inneren Erfahrung zu sittlichen Erkenntnissen führen, sondern insofern, als die Betrachtung der Gesamtheit des inneren Lebens, zu dessen Kenntnis der Mensch auf empirischem Wege kommt, die Erkenntnis des Sittlichen ermögliche.

4. Die Eigenart der Waitzschen Ethik.

Nachdem wir das Wesentliche der Waitzschen Ethik im engen Anschluß an die handschriftlichen Aufzeichnungen dargestellt haben, wollen wir versuchen, wie vorher in der Psychologie, so nun auch in der Ethik jene allgemeinen Gedanken und charakteristischen Züge des Waitzschen Gedankenlaufs aufzudecken, die, teils aus der Schilderung seiner Persönlichkeit, teils aus seiner Psychologie uns schon be-

kannt sind; wir können vermuten, daß uns in der Ethik auch neue Aussichtspunkte erschlossen werden, von denen aus das Gebiet der Pädagogik uns erhellt werden wird.

Mehr im allgemeinen als im besonderen für die Pädagogik interessant ist es, daß Waitz seine ganze Ethik durch die Psychologie fundamentiert. Sie ist nichts anderes als ein weiter ausgeführter Oberbau auf dem Fundament der Psychologie; konnte es auch anders sein bei der grundlegenden Bedeutung, die Waitz in seiner philosophischen Grundanschauung der Psychologie beimaß? Die Psychologie lehrt, daß durch den Widerstreit der Interessen fortdauernde Unruhe in unser psychisches Leben gebracht wird, die unser Wirken und Schaffen gefährdet, andrerseits aber läßt sie erkennen, daß die Bestimmung des Menschen in innerer Einstimmung, in innerer Freiheit besteht, folglich — das ist in Kürze der Gedankengang, der von der Ethik zur Psychologie führt — hat die Ethik zu zeigen, wie jenes Menschenideal beschaffen sei, in dem eine Rangordnung der Interessen die innere Einstimmung ermöglicht. Wir erkennen also, daß Waitz sein oberstes philosophisches Prinzip, welches wir als das der psychologischen Fundamentierung der Philosophie bezeichnen, in bezug auf die Ethik tatsächlich durchgeführt hat. Eine ebenso enge Verbindung wie zwischen Psychologie und Ethik einerseits besteht zwischen Ethik und Pädagogik andrerseits; denn letztere ist nichts anderes als die Kunstlehre der Ethik; sie hat zu zeigen, wie das von der Ethik aufgestellte sittliche Ideal schon in der jungen Generation zu realisieren begonnen werden soll.

Bemerkenswert erscheint uns die Stellung, die, wie aus der Lehre von der Rangordnung der Interessen zu erkennen ist, die ästhetischen und religiösen Interessen einnehmen. Was Recht und Staat und Sittlichkeit im Menschenleben nie und nimmer ganz vollenden können, das gelingt ihrer versöhnenden Kraft. Sie sind es, die den letzten Rest des Widerstreits in unserem Innern zu lösen vermögen. Dies wird in der Pädagogik zu berücksichtigen sein, wenn dort vom Religionsunterrichte die Rede sein wird.

Schon bei den Erörterungen über die Waitzsche Psychologie fanden wir uns veranlaßt, auf das Individualitätsprinzip im Waitzschen Denken hinzuweisen. Dort tritt dieses Prinzip zu Tage, indem er behauptet, daß im Gemütsleben der tiefste und unveräußerliche Kern der menschlichen Persönlichkeit liege, daß im Gefühle und Willen die individuelle Beanlagung klar und deutlich hervortrete. Auch in der Ethik zeigt sich das Prinzip, die Macht der persönlichen Veranlagung und die unbedingte Pflicht ihrer Berücksichtigung zur

Geltung zu bringen. Da, wo Waitz von der inneren Durchdringung der einzelnen spricht, betont er, daß sie nur dann entstehen könne, wenn eine vollkommene Anerkennung der fremden Persönlichkeit, der fremden Individualität stattfinde. Man beachte nur die Worte, daß alle Spuren selbständiger Bildung und innerer Lebensgestaltung geschont und sorgfältig gepflegt werden sollen! Wir erkennen, daß das schon in der Psychologie bemerkte Individualitätsprinzip in der Ethik als sittliche Pflicht auftritt, als Voraussetzung für die Realisierung des Wohlwollens.

Für die spätere Darstellung der Pädagogik halten wir es für nötig, noch auf ein anderes Prinzip der Waitzschen Ethik aufmerksam zu machen. Er lehrt, daß es — soll die Idee der Zivilisation realisiert werden — jedes einzelnen Pflicht sei, nach seinen Kräften an der inneren Durchdringung der Gesellschaft mitzuarbeiten; und er weist nach, daß dies nur möglich ist, wenn der einzelne im beschränkten Kreise seine Kräfte ansetzt und sich fern hält von allem vagen Kosmopolitismus. Das Vaterland, davon spricht Waitz mit warmen Worten, ist der Nährboden, von dem aller Gedeihen abhängt, in ihm wurzeln alle Berufszweige, der Staatsmann, Pädagog, Künstler, Religionslehrer, Gelehrte können sich nicht selbst aus ihm herausreißen; indem nun aber die Berufstätigkeit, die nur auf der breiten Basis der vaterländischen Verhältnisse gedeihen kann, bei Waitz eine sittliche Forderung mit dem Zwecke der gesellschaftlichen inneren Durchdringung, der Mitarbeit an der Realisierung der Idee der Zivilisation darstellt, erkennen wir die ethische Bedeutung aller jener Einflüsse auf den Menschen, die wir mit dem einen Worte zusammenzufassen gewohnt sind: Vaterland. Somit tritt zu den charakteristischen Zügen der Waitzschen Ethik auch das patriotische Prinzip.

Daß die Interessenlehre für die Waitzsche Ethik ganz besonders charakteristisch ist, wird dem Leser nicht entgangen sein. Im einzelnen nachzuweisen, wie weit er hierin über Herbart hinausgeht und von ihm abweicht, halten wir für unseren Zweck für unersprießlich. Die Interessenlehre glauben wir übersichtlich dargestellt zu haben; hier soll nur hervorgehoben werden, daß wir auch in der Lehre von der Differenzierung der Interessenintensitäten einen charakteristischen Zug der Waitzschen Ethik erblicken. Den Ausdruck »Differenzierung der Interessenintensitäten« haben wir gewählt, weil das Interesse, das zum Motiv des Handelns werden soll, sich tatsächlich nur durch seine Intensität im Widerstreite der Interessen das Übergewicht verschaffen kann. Hier sei nur noch bemerkt, daß jene Differenzierung nur durch allgemeine Werturteile zu stande

kommt, die nach und nach aus der Erfahrung entstehen. Daß der Pädagog sich beim Zögling dieser Erfahrung annehmen, sie im Sinne des eben genannten Prinzips mit gestalten helfen muß, ist offenbar. Dies ist der Punkt, wo der allgemeine Gedanke von der Differenzierung der Interessenintensitäten, der uns in der Psychologie zum ersten Male entgegentrat und soeben als wichtiges Prinzip der Ethik erschien, in die Pädagogik hinübertritt.

Indem nun diese Werturteile nur durch Erfahrung gewonnen werden, ist die Möglichkeit der Differenzierung der Interessenintensitäten ganz von der Erfahrung abhängig. Darin liegt wieder ein Beweis dafür, welche ungemein hohe Bedeutung der Empirie nach jeglicher Richtung hin in der Waitzschen Gedankenwelt zukommt. Dieses empirische Prinzip, das schon in der Psychologie eine so bedeutende Rolle spielt, kommt in Waitzs Ethik noch in anderer Beziehung zur Geltung. Er verwirft das Naturrecht vollständig, weil es auf Spekulation sich gründe; indem er behauptet, daß das Wesen des Rechtssubjektes und Rechtsobjektes allein auf empirischem Wege gefunden werden kann, beugt er auch jene für die Sittlichkeit propädeutische Macht, das Recht, unter das empirische Prinzip. Schließlich sei noch der polemischen Ausführungen gegen Kant gedacht, in denen Waitz die Ansicht vertritt, daß allein durch Betrachtung der Gesamtheit unseres inneren Lebens sittliche Erkenntnis, die Bestimmung des Menschen, zu gewinnen sei. Die Gesamtheit unseres inneren Lebens bildet aber den Inhalt unserer inneren Erfahrung. So ist auch die ganze sittliche Erkenntnis auf das empirische Prinzip gestützt.

Wenn Waitz immer und immer hervorhebt, daß die innere Freiheit durch Selbsttätigkeit herbeigeführt werden müsse, so muß uns auch dieses so oft hervortretende Prinzip der Selbsttätigkeit als ein wesentlicher Zug der Waitzschen Ethik erscheinen.

Wir wollen nunmehr unsere Aufmerksamkeit einem andern allgemeinen Gedanken zuwenden. Waitz bedient sich, indem er von der ethischen Bedeutung des Wohlwollens spricht, eines ganz merkwürdigen Ausdrucks: sie bestehe darin, daß durch das Wohlwollen die Persönlichkeit sich über sich selbst hinaus ausdehne, sie »kontinuiere« in eine zweite Persönlichkeit. In bezug auf die Wirkung des Wohlwollens kann man mit Recht von einer Projizierung der Persönlichkeit in eine andere, von einer Ausstrahlung derselben reden. Aber mit dieser Ausdehnung der Persönlichkeit in einzelne andere hinein hat es noch nicht sein Bewenden. Wir müssen uns vergegenwärtigen, daß nach Waitzs Ethik jeder einzelne mittelbar durch seine Berufstätigkeit imstande und verpflichtet ist, mitzuarbeiten an der

großen, höchsten, die Gipfel der sittlichen Entwicklung bezeichnenden Idee der Zivilisation. Was jeder selbst innerlich geworden ist und was er geschaffen hat, arbeitet fort als Erbe in den künftigen Generationen.

Die gesellige innere Durchdringung soll nicht allein gemäß der Idee des Wohlwollens im Verhältnis einzelner Individuen stattfinden, sondern gemäß der Idee der Zivilisation soll sich eine allmähliche innere Durchdringung der größeren Gesellungen vollziehen. Dies bedeutet aber nichts anderes als die Weiterführung jenes Gedankens von der Projektion der Persönlichkeit in eine andere. Der psychische Umfang der Persönlichkeit wächst um so mehr, je mehr sie die Zwecke der größeren Gesellungen zu den ihrigen macht und sich mit ihnen eins weiß: aus der Projizierung der einzelnen Persönlichkeit in eine andere ist eine allgemeine Extension der Persönlichkeit geworden.

Diesem der Ethik zum Teil ihre Eigenart verleihenden Prinzipe der Extension der Persönlichkeit steht ein anderer, an verschiedenen Stellen in der Ethik auftauchender Gedanke Waitzs sehr nahe: der Entwicklungsgedanke. In verschiedener Weise kommt er zum Ausdruck, läßt sich aber doch im allgemeinen als ethische Evolution bezeichnen. Uns scheint hier eine Nachwirkung der Fichte-Hegel-Schellingschen Philosophie vorzuliegen. Wir, die wir wissen, welche ungeheuer große Rolle vor allem seit Darwin der Entwicklungsgedanke in den Naturwissenschaften spielt, sind gewohnt, ihn als selbstverständlich hinzunehmen. Wir müssen aber bedenken, daß Waitz einer derjenigen war, die dem rein auf spekulativem Wege gewonnenen Evolutionsgedanken, wie er für uns das Wesentliche und Nachhaltige der Philosophie Fichte-Hegel-Schellings ausmacht, einen empirischen Untergrund verschafften. Wenn wir bedenken, mit welcher Konsequenz er sich vom empirischen Prinzipe leiten ließ, können wir sicher annehmen, daß er allein durch Erfahrungstatsachen zu jenem großzügigen Gedanken geführt wurde; eine andere Annahme stände im Widerspruch mit dem ganzen Charakter seiner philosophischen Arbeit. Darin liegt sein Verdienst, dem Evolutionsgedanken, den neuerdings Spencer in breiter Ausführung dargelegt hat, eine empirische Grundlage gegeben zu haben. Die Erfahrung lehrt ihn, daß der Mensch das Produkt einer langen historischen Entwicklung ist, daß physische und psychische Einflüsse jahrhundertelang auf seine Vorfahren gewirkt haben. Der gewaltigste Schritt in der ethischen Entwicklung des Menschen ist der, daß die Erwachsenen, auf einer höheren Kulturstufe Stehenden, den Hilflosen und doch durch den jahrhundertelangen kulturellen Einfluß mit einem zu hoher Entwicklung fähigen Organis-

mus bedachten Neugeborenen zu sich hinaufziehen, so daß die Jugend im allgemeinen bei ihrem Eintritt ins öffentliche Leben dem mittleren Stande der Sittlichkeit entspricht und von da an an der Hebung dieses mittleren Niveaus der Sittlichkeit gemäß der Idee der Zivilisation mitarbeiten kann. Waitz behauptet von dem, was für die Intelligenz gewonnen worden ist, daß es fortarbeite unter den künftigen Geschlechtern und ein segenbringendes Erbe sei.

Das positive Ergebnis der ethischen Evolution ist, wie wir schon ausführten, eine Maximation der freien Kräfte. Diese durch Beseitigung des inneren Zwiespaltes freigewordenen Kräfte bilden nach Waitzs Ansicht den Nationalreichtum, nur die innerlich Freigewordenen, die die Harmonie des Gemütes besitzen, können Neues, Großes und Schönes schaffen, nur solche können in ihrem Berufe für den Zweck der Zivilisation wirklich Tüchtiges leisten, den materiellen Wohlstand, die Intelligenz und die Kunst vorwärts bringen. Kraftentfaltung, Freude am Leben und Wirken und zugleich das Bewußtsein, mit dem Selbstgeschaffenen der Zivilisation einen Dienst erwiesen zu haben, dies alles war ihm, dem Unermüdlichen, Schaffensfrohen, Edeln der beste Lebensgenuß. Diese hohe ethische Lebensanschauung darf nicht unberücksichtigt bleiben, wenn wir lesen, wie er in jedem mäßigen Genusse einen Vorgang von ethischer Bedeutung sieht, wenn wir merken, welche Bedeutung er dem ganzen Sinnenleben beimißt. Askese erscheint ihm unsittlich. Genießt, damit ihr erstarkt! Das hätte sein Wahlspruch sein können. Die Leichtigkeit und Sicherheit aller psychischen Funktionen, den Sinnengenuß im weitesten Sinne des Worts hat er zur sittlichen Handlung gemacht. Diese ethische Anschauung entspricht auch ganz seiner psychologischen Lehre. Bei dem intellektualistischen Charakter seiner Psychologie muß der Sinnenwelt ohne weiteres eine große Bedeutung zukommen.

Daß Waitz in seiner Ethik in bezug auf einleitende und ganz allgemeine Fragen von Herbart angeregt worden ist, kann zugegeben werden. Weiter aber als bis zu einer Anregung reicht Herbarts Einfluß nicht. Waitzs Ethik ist ihrem tieferen Gehalte nach selbständig. Willmann weist auf die wenigen Punkte hin, in denen ein Impuls von seiten Herbarts vorzuliegen scheint;[1]) dazu gehöre die Ansicht von der wesentlich verschiedenen Natur der theoretischen und praktischen Philosophie und die Stellung, welche er in letzterer der Pädagogik zuweist, die Bestimmung des Verhältnisses von Religion

[1]) A. P. Einl. S. LIII.

und Sittlichkeit, die rückhaltlose Vertretung des Determinismus gegenüber der Kant-Fichteschen Freiheitslehre.

Zu dem architektonischen Aufbau der Ideen möchten wir bemerken, daß Herbarts Ideenaufbau einen gewissen Parallelismus zeigt, die fünf gesellschaftlichen Ideen entsprechen den fünf individualen. Es soll nun nicht gesagt sein, daß sie zusammenhangslos nebeneinander gereiht seien, jedoch vollzieht sich das innere organische Hervorwachsen der einen Idee aus der anderen bei Waitz so, daß alle drei Ideen im letzten Grunde nur eine Idee bilden, die auf verschiedene Verhältnisse angewandte Idee der inneren Freiheit. Herrscht bei Herbart im Aufbau der Ideen ein gewisser Parallelismus, so gilt bei Waitz das Gesetz der Zentralisation.

2. Abschnitt.

Waitzs pädagogische Anschauungen.

1. Waitzs Ansichten vom Wesen der Pädagogik.

Es gilt zunächst die Ansicht Waitzs vom Wesen der Pädagogik überhaupt darzutun, darnach deren Eigenart festzustellen und zu untersuchen, von welcher Bedeutung seine pädagogische Lehre für die deutsche Pädagogik ist.

Der Einteilungsgrund, durch den eine Scheidung der gesamten Philosophie herbeigeführt wird, liegt nach Waitz in der Eigenart der psychischen Funktionen, die entweder erst durch Erreichung eines Ziels oder ohne ein solches in sich selbst zum Abschluß gelangen; bei der einen Art der psychischen Funktionen geben die Begriffe von Ursache und Wirkung, bei der anderen die von Zweck und Wert die Direktiven für die philosophische Untersuchung. Daraus resultiert für Waitz die Unterscheidung der praktischen von der theoretischen Philosophie.[1]) Er weist[2]) darauf hin, daß alle die psychischen Funktionen, die in einem Ziele ihren Abschluß finden, von Gefühlen ausgehen, zu Strebungen werden und in Handlungen endigen, kurz, daß wir es in der praktischen Philosophie mit Willenserscheinungen zu tun haben. Der Wille an sich wird der Beurteilung

[1]) A. P. § 1.
[2]) Ebenda.

unterworfen in der Ethik, das in Erscheinung getretene Willensprodukt in der Ästhetik, das mit fremden Willenstätigkeiten zusammengetroffene Willensprodukt in der Rechts- und Staatslehre. Die Mittel, durch die die idealen Forderungen dieser drei Zweige der praktischen Philosophie ins Leben übergeführt werden sollen, haben die den drei Zweigen der praktischen Philosophie entsprechenden Kunstlehren oder pädagogischen Disziplinen festzustellen, nämlich die Pädagogik im engeren Sinne, die ästhetische Kunstlehre, die Politik oder Staatspädagogik.[1]) Was hier als Pädagogik im engeren Sinne bezeichnet ist, bedarf noch einer Einschränkung, insofern als die Pädagogik sich gewöhnlich beschränkt auf die Erziehung des werdenden, innerlich noch gestaltbaren Geschlechts.[2]) Diese Gliederung wird durch folgendes Schema veranschaulicht:

Philosophie.

Theoretische Philosophie. Praktische Philosophie.

Ethik. Ästhetik. Rechts- und Staatslehre.

Pädagogik. Ästhet. Kunstlehre. Politik oder Staatspädagogik.

Zwischen Ethik und Pädagogik besteht ein durchaus festes genetisches Band. Diese wird von jener gefordert. »Die Ethik ist es, die erst die Pädagogik aus sich erzeugt« und »es kann daher nur aus jener als der begründenden Wissenschaft die Aufgabe der Erziehung abgeleitet werden«.[3]) Die Psychologie steht in einem anderen, doch auch insofern engen Verhältnis zur Pädagogik, als sie die Frage beantwortet, »welche Mittel überhaupt zum Zwecke führen, in welcher Reihenfolge, in welchen Kombinationen, mit welchen Modifikationen, unter welchen Umständen, in welchem Verhältnisse der Stärke wir sie wirken lassen müssen.[4])

Waitz scheidet die allgemeine Pädagogik von der angewandten und spricht ferner von der Pädagogik als Kunst.[5]) Die allgemeine Pädagogik »hat nächst dem Zwecke der Erziehung nur das Gewicht und die Gliederung der einzelnen Bildungsmittel mit Rücksicht auf die allgemeinen Grundsätze ihrer Behandlung zu untersuchen«. Die angewandte Pädagogik solle »unter Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse der Zöglinge und Erzieher, die Benutzung der Bildungsmittel ins einzelne verfolgen«.[6])

Eingehend untersucht Waitz den wissenschaftlichen Charakter

[1]) A. P. S. 14. — [2]) Ebenda. — [3]) Ebenda. — [4]) Ebenda S. 15. — [5]) Ebenda § 1. — [6]) Ebenda S. 21.

der Pädagogik. Streng wissenschaftlichen Charakter trägt seiner Ansicht nach nur die allgemeine Pädagogik, die spekulativ den Zweck der Erziehung feststellt und darnach auf empirischem Wege die zum Ziel führenden Mittel findet, diese aber durch psychologische Deduktion als richtig und zweckentsprechend nachweist.[1]) »Die angewandte Pädagogik läßt nur im weiteren Sinne eine wissenschaftliche Behandlung zu, weil sie fast durchgängig von dem Drucke des äußeren Lebens erst erwarten muß, was und wieviel von den Grundsätzen der allgemeinen Theorie unter gegebenen Umständen überhaupt sich anwenden lasse.«[2])

Es gilt noch kurz zu erwähnen, was Waitz über die Pädagogik als Kunst sagt. Die Pädagogik als Kunst bezeichnet sowohl die Fähigkeit, schnell und sicher aus dem Äußeren des Zöglings sein Inneres zu erschließen, als auch die Fähigkeit, »die jedesmalige innere Disposition des Zöglings für den Erziehungszweck selbst oder für die ihm untergeordneten Zwecke geschickt zu benutzen.«[3]) Er ist davon überzeugt, daß die theoretische Pädagogik allein niemals zum Ziele führt, wenn diese pädagogische Kunst nicht ergänzend zur theoretischen Bildung tritt. Wenn gesagt werde, daß in der Pädagogik alles auf Erfahrung beruhe, so sei dies nur insofern richtig, als die Pädagogik als Kunst lediglich aus der Erfahrung resultiere; und indem diese Kunst notwendig zur Theorie hinzutreten müsse, komme allerdings schließlich alles auf Erfahrung an.

Diese Erörterungen geben Waitz Veranlassung, den Wert der pädagogischen Erfahrung überhaupt eingehender zu untersuchen. Wenn im Kreise namentlich älterer Praktiker von pädagogischen Erfahrungen die Rede ist, so ist damit nichts anderes gemeint, als daß man sich aus einer Reihe analoger Fälle eine allgemeine Regel für künftige Fälle abstrahiert, ohne innere Begründung und höhere allgemeine Gesichtspunkte. Dem gegenüber betont Waitz, daß pädagogische Erfahrungen, die nicht unter allgemeinen theoretischen Gesichtspunkten, also ohne theoretische Vorbildung gesammelt werden, keinen wissenschaftlichen und wenig praktischen Wert haben. Was im Waitzschen Sinne unter pädagogischer Erfahrung zu verstehen ist, erhellt aus den Worten: »Benutzbar für unsere spätere Tätigkeit kann jede Erfahrung nur dann werden, wenn wir die Antezedentien der erfahrenen Tatsache soweit kennen, daß wir sie, wenn auch nicht bis ins einzelne zu analisieren, wenigstens in zwei große Gruppen zu teilen vermögen, deren eine sich mit einiger Sicherheit als die wirk-

[1]) A. P. S. 17, 19. — [2]) Ebenda S. 23. — [3]) Ebenda S. 31.

same Hauptursache der Erscheinung, die andere aber als ein Inbegriff mehr oder weniger zufällig begleitender Nebenumstände betrachten läßt.« [1])

Die Einteilung der Philosophie durch Waitz haben wir mehr wegen der allgemeinen Orientierung und Vollständigkeit angeführt, als um damit etwas Charakteristisches oder besonders Bedeutungsvolles nachzuweisen. Bedeutungsvoll erscheint uns aber vor allem der Gedanke von der Pädagogik als einem ethischen Postulate. Bei Herbart erscheint die Ethik insofern als eine Hilfswissenschaft der Pädagogik, als sie derselben das Erziehungsziel übermittelt. Der Punkt, wo das philosophische Denken Waitzs von der Ethik zur Pädagogik übergeht, ist schon oben bei der Darstellung der Ethik hervorgehoben worden. Waitz bringt den Zusammenhang klar zum Ausdruck in einer Stelle seiner handschriftlichen Aufzeichnungen: »Ethik und Pädagogik verhalten sich wie reine und angewandte Wissenschaft, daher muß jene die Begründung für diese geben. Aufgabe und Pflicht der Erziehung sind nur aus der Ethik ableitbar. Damit ist die Beziehung zwischen Ethik und Pädagogik eine doppelte geworden.

Ganz eigenartig aber muß es ohne weiteres erscheinen, daß Waitz ihrer Bedeutung nach die allgemeine Pädagogik, die angewandte Pädagogik und die Pädagogik als Kunst koordinierte. Der Pädagogik als Kunst sollte also im Rahmen der gesamten Pädagogik eine gleichwichtige Rolle zufallen als der allgemeinen Pädagogik. Darin aber liegt ein großes Verdienst Waitzs, daß er, alle einseitigen Überhebungen und Selbstüberschätzungen der pädagogischen Theoretiker sowohl als der Praktiker zurückweisend, das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik mit großer Schärfe darlegte. Er hat ebenso der Phrase von dem angeborenen Erziehertalente ein Ende gemacht durch scharfe Untersuchung und Begriffsbestimmung der Pädagogik als Kunst, wie er die vielgerühmte pädagogische Erfahrung praktischer Schulmänner als wissenschaftlich und praktisch von geringer Bedeutung nachwies.

Nachdem wir schon in der Darstellung der Ethik und Psychologie gesehen haben, wie sehr Waitz von der Erfahrung geleitet wurde, liegt wohl nun die Vermutung nahe, daß auch seine Pädagogik ein empirisches Gepräge aufweist.

Zunächst stellt Waitz den Begriff der pädagogischen Erfahrung fest. Die populäre Erfahrung weiß nichts anderes, als daß oftmals

[1]) A. P. S. 34.

auf diese psychische Erscheinung jene folgt, daß z. B. kurz nach einem militärischen Schauspiel ein Knabe selten für eine mathematische Frage Interesse findet. Diese populäre Erfahrung bleibt stets oberflächlich, da sie die tiefere Frage nach dem tatsächlichen kausalen Zusammenhang unbeachtet läßt, sich mit der äußeren Succession der Erscheinungen begnügt und nicht die psychischen Erscheinungen analysiert, indem sie das Wesentliche daran von dem Unwesentlichen unterscheidet. Erst wenn die wesentlichen, entscheidenden »Antezedentien« und die anderen mitwirkenden psychischen Momente erkannt sind, kann eine Verallgemeinerung der Erfahrung, d. h. eine wissenschaftliche Verwertung derselben stattfinden.

Inwiefern nun ist die Waitzsche Pädagogik empirisch? Es sei im voraus bemerkt, daß wir sie für empirischer halten als Waitz selbst. Da aber über den Erziehungszweck im Waitzschen Sinne noch nicht Bericht erstattet ist, was zum Beweis unserer Behauptung erforderlich ist, so soll einstweilen der Erfahrungscharakter seiner Pädagogik insoweit verfolgt werden, als ihn Waitz selbst anerkannte.

»Allgemeine Pädagogik,« sagt Waitz, »in dem Sinne einer rein konstruktiven Wissenschaft ist unmöglich.« [1]) Damit ist schon angedeutet, daß er der Empirie auch bei der Gestaltung der allgemeinen Pädagogik eine gewisse Mitwirkung gestattet; daß er die angewandte Pädagogik im wesentlichen als auf Empirie ruhend sich denkt, ist aus der Darlegung des Begriffes der angewandten Pädagogik zu ersehen, und insofern die Pädagogik als Kunst ein Kind der Empirie ist — die Pädagogik als Kunst, die doch aller Pädagogik erst die Realisierung sichert — nimmt die Empirie einen beherrschenden Standpunkt für unsere Wissenschaft überhaupt ein. Nur die allgemeine Pädagogik, meint Waitz, trage einen gemischten Charakter: sie sei teils spekulativ, teils empirisch. Der Entwicklungsgang, den die Pädagogik als Wissenschaft zu nehmen hat, läßt sich im allgemeinen kurz dahin angeben, daß sie zuerst den Begriff und Zweck der Erziehung von der Erfahrung unabhängig darzulegen, sodann mit Rücksicht auf die bisher auf diesem Felde gemachten Erfahrungen durch psychologische Deduktion zu zeigen habe, welche Mittel zur Erreichung jenes Zweckes führen.« [2]) Von aller Pädagogik trägt also nach Waitzs Ansicht nur die allgemeine Pädagogik bis zu einem gewissen Grade spekulativen Charakter. Die Feststellung des Erziehungszwecks ge-

[1]) Handschriftl. Aufzeichnungen zur Pädagogik, fernerhin als H. A. bez. Vergl. Ziller, Einl. in die allg. Pädagogik, § 6.

[2]) A. P. S. 38.

schieht auf spekulativem Wege; daß man dabei nicht an eine Spekulation im Fichte-Hegel-Schellingschen Sinne denken darf, wird weiter unten zu erweisen sein. Auch soweit er die allgemeine Pädagogik als spekulativ bezeichnet wegen der psychologischen Deduktion der Erziehungsmittel, darf in den Begriff »spekulativ« nicht der volle Sinn des von Waitz so verachteten philosophischen Zeitalters gelegt werden. Denn man muß berücksichtigen, daß die Psychologie, aus der die Erziehungsmittel abgeleitet werden, selbst empirischen Charakter trägt. Es findet also keine Deduktion aus rein Logisch-Konstruiertem statt, sondern im wesentlichen aus auf empirischem Wege gefundenem Materiale. Wenn Waitz auch in bezug auf die psychologische Deduktion der Erziehungsmittel von einem spekulativen Charakter der Pädagogik spricht, so muß man für sich ergänzen, daß die Gestaltung der Pädagogik in diesem Punkte zwar spekulativ verlaufen kann, die Pädagogik trotz alledem aber doch nicht auf durchaus nur logisch-konstruierten Sätzen zu beruhen braucht, sondern auf empirischem Materiale. Wir werden noch weiter erkennen, daß dasselbe gilt von dem Erziehungszweck, und wenn dies erwiesen sein wird, steht im allgemeinen der empirische Charakter auch der allgemeinen Pädagogik fest.

2. Die Gliederung der Allgemeinen Pädagogik.

Der erste Teil der Allgemeinen Pädagogik umfaßt die Darstellung des Begriffes und Zweckes der Erziehung, der zweite Teil handelt unter den drei psychologischen Gesichtspunkten der Anschauung, des Gemüts und der Intelligenz von den Erziehungsmitteln. Als solche bezeichnet Waitz im ersten Abschnitte, der von der Anschauungsbildung handelt, die Sinne, im zweiten Abschnitte über die Gemütsbildung, die Zucht, Regierung, das Haus, die Schule, Geschichte, Muttersprache, Geschmacksbildung und Religion. Der dritte Abschnitt, der von der Bildung der Intelligenz handelt, betrachtet den Unterricht als Erziehungsmittel.

Es ist für jeden, der die Herbartsche Pädagogik kennt, ohne weiteres auffallend, welche eigenartige Stellung hier bei Waitz Regierung, Unterricht und Zucht haben, jene Kardinalbegriffe Herbarts, die die Kernpunkte des ganzen zweiten Teils der Herbartschen Allgemeinen Pädagogik bilden. Hier erschienen sie als Erziehungsmittel neben einer größeren Anzahl anderer; darin liegt ein nicht zu unterschätzender Vorteil der Waitzschen Disposition, daß durch sie die Allgemeine Pädagogik auch den übrigen Erziehungsmitteln gerecht werden konnte. Und diese Disposition gestattet die Unter-

suchung, nach welcher Richtung hin die einzelnen Erziehungsmittel der geistigen und sittlichen Entwicklung des Zöglings förderlich und verwendbar sind. Darin liegt der Vorteil der Waitzschen Disposition der Allgemeinen Pädagogik, daß Waitz, indem er sich bei der Behandlung der Erziehungsmittel von psychologischen Gesichtspunkten leiten ließ, sich die Möglichkeit schuf, die einzelnen Erziehungsmittel auf ihren Bildungsgehalt, auf ihre erzieherische Kraft zu untersuchen. Vor ihm hat noch keiner auch nur in annähernder Weise im besonderen den Bildungsgehalt der Lehrfächer untersucht und festgestellt. Darin liegt ein ganz spezifisches Verdienst Waitzs, daß er genau festzustellen suchte, was die uns zur Verfügung stehenden einzelnen Erziehungsmittel für die Erziehung zu leisten im stande sind. Der Vorteil der Betrachtung der Erziehungsmittel unter psychologischem Gesichtspunkte reicht insofern noch weiter, als damit Waitz programmatisch Gelegenheit gegeben wurde, den Beitrag zu untersuchen, den die psychischen Hauptfunktionen, Anschauung, Gemüt, Intelligenz, für den großen allgemeinen Erziehungszweck zu leisten im stande sind. Indem Waitz sich in der Darstellung der Allgemeinen Pädagogik auf den umfassenderen psychologischen Standpunkt stellte, schuf er die Möglichkeit, nach vielen Richtungen hin Herbart zu ergänzen.

3. Waitzs Lehre von der Einheit des Erziehungszwecks.

Wird das aus der Ethik bekannte sittliche Ideal der inneren Freiheit, des Wohlwollens und der Zivilisation als Erziehungszweck von der Allgemeinen Pädagogik übernommen, so scheint bei Waitz die Einheit des Erziehungszwecks von vornherein festzustehen: denn in dem Abschnitte über die Ethik wurde gezeigt, daß die drei scheinbar verschiedenen Ideale der inneren Freiheit, des Wohlwollens und der Zivilisation doch nur drei Stufen der Entwicklung eines einzigen, immer gleichartigen Prozesses darstellen, so daß die Trennung dieses an sich vollständig einheitlichen Prozesses sittlicher Entwicklung lediglich die Bedeutung hat, daß der Umfang dieses Vorgangs der Extension der Persönlichkeit stufenweise wächst, was eben durch die drei einzelnen Begriffe allein zum Ausdruck kommen soll.

Zwar haben fast alle namhaften Pädagogen bei theoretischen Erörterungen einen einfachen Erziehungszweck angegeben, doch hat damit selten die Praxis tatsächlich übereingestimmt; denn so oft praktische Rücksichten Platz greifen, tritt immer die Erscheinung auf, daß günstigenfalls zwar ein theoretischer Hauptzweck still über der ganzen Erzieherarbeit schwebt, mehrere andere Nebenzwecke

aber einen viel größeren Einfluß ausüben als der in der Allgemeinen Pädagogik gewonnene Hauptzweck. Herbart hat diesen Widerspruch innerhalb der Pädagogik, die einerseits einen einheitlichen Erziehungszweck fordert und andrerseits oft mehreren anderen Zwecken Einfluß auf die Erzieherarbeit gestattet, selbst gefühlt — und gebilligt. Das ist das Merkwürdige bei Herbart, daß gerade er, der doch bestrebt war, nicht nur ein festes Gebäude zu schaffen, sondern auch streng architektonische Einfachheit herzustellen, den Nachteil nicht erblickte, der durch die Anerkennung anderer Betrachtungsarten, die nicht das Sittliche als Hauptzweck der Erziehung hinstellen, in seinem Erziehungssystem entstand. Er sagt selbst, daß die Darstellung, »die das Sittliche an die Spitze stellt, allerdings die Hauptansicht der Erziehung, aber nicht die einzige und umfassende sei«.[1]) Darin liegt eine merkwürdige Konzession, die Herbart nicht hätte machen sollen. Jedem, der Herbart kennt, muß es vollständig fern liegen, einen Vorwurf daraus zu konstruieren, vielmehr muß man zu der Überzeugung kommen, daß Herbart in seiner gewaltigen Denkarbeit an diesem Punkte Halt gemacht hat; man hat, wenn man seine wenigen Äußerungen über diesen Punkt liest, mehr den Eindruck, daß er unterlassen hat, die Frage über die Einheit des Erziehungszwecks näher zu untersuchen, als daß er sie falsch gelöst habe.

Waitz rollte diese Frage auf und unterwarf sie einer eingehenden Prüfung, die Frage also, »ob der Zweck der Erziehung denn wirklich einer, und in welchem Sinne er dies sei, oder ob vielmehr eine Mannigfaltigkeit koordinierter, also untereinander gleichberechtigter und nicht auseinander ableitbarer Zwecke für die Erziehung anzunehmen sei«.[2]) In dieser Frage liegt zugleich die Kennzeichnung der bis zu Waitzs Eingreifen gegebenen Sachlage: die Theorie stellte einen einheitlichen Zweck auf, aber aus praktischen Bedürfnissen resultierten mancherlei andere Erziehungszwecke, von denen man nun nicht recht wußte, in welches Verhältnis man sie zu dem theoretisch geforderten einheitlichen Zwecke setzen sollte. Übrigens weist Waitz auch darauf hin, daß auch theoretisch »die Einheit des Erziehungszwecks noch nicht durch die Einheit der Formel bewiesen ist«. Waitz schickt der Lösung der Frage voraus, »daß Einheit dem Zwecke der Erziehung überhaupt nicht in dem strengen Sinne der Einfachheit zugeschrieben werden kann«.[3]) Eine Mannigfaltigkeit von Zwecken sei ganz selbstverständlich, da die Praxis eine Berücksichtigung der Schülerindividualitäten, des Alters, vielerlei äußerer

[1]) A. P. S. 76 ff. — [2]) Ebenda S. 78. — [3]) Ebenda S. 80.

Umstände, des Druckes der ganzen Zeitrichtung und anderer Umstände und damit eine zeitweise Variierung der Erziehungszwecke verlange. Mit einer Mannigfaltigkeit von Erziehungszwecken müsse man also rechnen. Aber, das ist die charakteristische Forderung Waitzs, unter allen diesen Erziehungszwecken muß eine Einheit insofern hergestellt werden, als keiner geduldet werden darf, der nicht Träger und Vermittlungsglied des einzigen obersten Erziehungszwecks ist. Es muß also seiner Ansicht nach eine Abstufung des Erziehungszwecks eintreten, deren Notwendigkeit sich lediglich aus Rücksichten des praktischen Erziehungsgeschäfts rechtfertigen lasse.

Außerhalb der Allgemeinen Pädagogik legte Waitz ganz entschieden Verwahrung ein gegen den ihm von Ziller in dessen Einleitung zur Allgemeinen Pädagogik gemachten Vorwurf eines Mißverständnisses der Herbartschen Lehre. Waitz hebt ganz ausdrücklich hervor, »daß Herbart sich einer Inkonsequenz schuldig gemacht habe, indem er bei aller Betonung der Einheit des Erziehungszweckes dennoch vom Erzieher zugleich fordert, daß er außerdem auch noch für die bloß möglichen Zwecke arbeite, die der Zögling in Zukunft sich setzen werde«.[1]) Er fügt hinzu,[2]) daß bei Herbart sowohl wie bei Ziller selbst die Einheit des pädagogischen Zwecks und der Idee des Guten eine durchaus nur subjektive, kollektive sei, lediglich mit Zillers Worten selbst »eine Zusammenfassung einer Mehrheit ursprünglich evidenter Musterbilder für den Willen«.

»Es darf«, sagt Waitz, »in der Erziehung nicht von Haupt- und Nebenzwecken, die einander gegenseitige Zugeständnisse zu machen hätten, sondern nur von einem höchsten Zwecke die Rede sein, der sich in ein System von untergeordneten Zwecken gliedere, welche so ineinander greifen, daß sie die notwendigen Mittelglieder zur Erreichung jenes bilden«.[3]) Von diesem Gesichtspunkte aus müssen auch die Erziehungsmittel geprüft werden: Berechtigung und Wert eines Erziehungsmittels sollen lediglich gemessen werden an dem Beitrag, den es zur Erreichung des obersten Erziehungszwecks leistet.

Damit ist die Einheit des Erziehungszwecks tatsächlich hergestellt, und die Gefahr, der man auch heutzutage in der pädagogischen Praxis durchaus nicht immer aus dem Wege zu gehen für notwendig hält, daß unter der Mannigfaltigkeit der auftauchenden pädagogischen Zwecke der wichtigste, oberste vergessen wird, ist beseitigt.

[1]) Heidelberger Jahrbücher der Literatur 1857, Heft 49. — [2]) Ebenda. — [3]) A. P. S. 80.

4. Über Waitzs Begriff und Zweck der Erziehung.

Den Erziehungsbegriff drückt Waitz ganz formal in den Worten aus: »Erziehen ist ein planmäßiges Einwirken auf das noch bildsame innere Leben eines anderen, wodurch diesem Leben eine bestimmte Gestalt gegeben werden soll und wirklich gegeben wird«.[1]) Den Zweck der Erziehung entnimmt er der Ethik; die allgemeine Bestimmung des Menschen, die er, wie wir in der Ethik sahen, auf durchaus empirischem Wege findet, ist ihm zugleich Zweck der Erziehung, den er in seinen handschriftlichen Aufzeichnungen der Ethik kongruenter formuliert als in der Pädagogik: der Zweck der Erziehung ist, dahin zu wirken, daß der Zögling den Willen und die Fähigkeit sich aneigne, selbständig jene drei Aufgaben zu lösen, nämlich die Aufgaben, mit seinem individuellen Wesen und mit dem individuellen Wesen anderer in der Gesinnung zu dauernder Einheit zu gelangen, endlich sich an eins der wesentlichen Interessen der Menschen in der Gesinnung und mit der Tat hinzugeben.[2])

Wir haben schon in der Ethik gezeigt, ein wie großer, ganz wesentlicher Unterschied in der Auslegung des Begriffes der inneren Freiheit zwischen Herbart und Waitz besteht. Bei Herbart ist die innere Freiheit Übereinstimmung zwischen Einsicht und Wille, er trennt also die Einsicht, diese rein intellektuelle Funktion, von allen doch notwendigerweise stets gleichzeitig vorhandenen psychischen Komponenten, kurz von all den Gemütserscheinungen, die doch nur theoretisch von den intellektuellen Prozessen geschieden werden können. Wollen wir, um den prinzipiellen Unterschied zwischen Herbart und Waitz kürzer bezeichnen zu können, zwei Ausdrücke prägen, so müssen wir das, was Herbart durch Übereinstimmung zwischen Einsicht und Wille erreicht wissen will, eine partielle Kongruenz nennen, insofern als er die intellektuellen Vorgänge aus der ganzen Gemeinschaft der psychischen Erscheinungen heraushebt; um den Gehalt des Begriffes der inneren Freiheit bei Waitz zu erfassen, müssen wir uns dessen erinnern, daß er auf die andauernde Oszillation im Gemütsleben, auf den Widerstreit der verschiedensten Gefühle, Strebungen usw. hinweist. Indem er die innere Freiheit als innere Einstimmung bezeichnet, zieht er das gesamte psychische Leben, in erster Linie das Gefühlsleben in die Sphäre der inneren Freiheit, mit kurzem Ausdruck: ihm ist innere Freiheit nicht Partialkongruenz, sondern eine totale Kongruenz des Willens mit dem gesamten übrigen psychischen Leben. Dies bedeutet eine Vertiefung des Erziehungszwecks, die

[1]) A. P. S. 41. — [2]) H. A.

übrigens noch dadurch vergrößert wird, daß die Idee der inneren Freiheit bei Waitz eine Extension der Persönlichkeit fordert, und durch die organische Zusammengehörigkeit der drei Ideen; denn wir haben gesehen, daß die Ideen des Wohlwollens und der Zivilisation nichts anderes sind als die Projizierung der Idee der inneren Freiheit auf umfangreichere Kreise. Auch die Ideen des Wohlwollens und der Zivilisation enthalten den Gedanken der inneren Freiheit, auch bei ihnen handelt es sich um eine Totalkongruenz, und dieser Ausdruck scheint hier um so mehr gerechtfertigt, als hier nicht mehr allein die innere Einstimmung im psychischen Leben des einzelnen, sondern die innere Einstimmung zwischen mehreren und schließlich — ideell — allen Individuen gemeint ist. Wenn wir uns nun die fünf doch sicherlich loser nebeneinander gereihten Ideen Herbarts vergegenwärtigen, die seinen Sittlichkeitsbegriff ausmachen, so erhellt ohne weiteres der Fortschritt, der darin Waitzs Auffassung bedeutet.

Oben wurde gesagt, daß die Allgemeine Pädagogik Waitzs auch in den Punkten empirischen Charakter trage, wo er selbst sie als spekulativ bezeichnen zu müssen glaubte. Von der bei Waitz als spekulativ bezeichneten psychologischen Deduktion der Erziehungsmittel haben wir festgestellt, inwieweit der Ausdruck »spekulativ« richtig ist. Es erübrigt noch zu untersuchen, ob die Allgemeine Pädagogik nicht auch in bezug auf den Erziehungszweck empirischen Charakter trägt. Was Waitz in der Allgemeinen Pädagogik als Erziehungszweck aufstellt, ist nichts anderes als die in der Ethik aufgestellte allgemeine Bestimmung des Menschen, nichts anderes als das, was in seiner Ethik als Inhalt des Sittlichkeitsbegriffes festgestellt worden ist. Dort aber in der Ethik gründet er die allgemeine Bestimmung des Menschen, die wir hier, alle drei Ideen umfassend, als innere Freiheit der menschlichen Gesellschaft bezeichnen wollen, auf psychologische Tatsachen, auf die Erfahrungstatsache der andauernden inneren Entzweiung, der Oszillation unseres Gemütslebens, des ganzen psychischen Lebens.[1]) Und nicht nur von psychologischen Erfahrungstatsachen aus war er das Wesen und die Bestimmung des Menschen zu erkennen bemüht, entsprang doch seine ganze Anthropologie dem empirischen Prinzipe, dem Drange, für die Erkenntnis des Wesens und der Bestimmung des Menschen eine breite Erfahrungsgrundlage zu schaffen. Wir sehen, daß, wenn Waitz die Allgemeine Pädagogik insoweit als spekulativ bezeichnet, als sie den Erziehungszweck auf-

[1]) »Der Begriff des Menschen kann nur aus der Erfahrung erkannt werden.« A. P. S. 18.

stellt, spekulativ auch hier nur den Sinn haben kann, daß der Erziehungszweck nicht auf pädagogisch-empirischer Grundlage gewonnen worden ist, sondern daß ihn Waitz ohne weiteres aus der Ethik entlehnt hat. Dabei muß man stets im Auge behalten, daß Waitzs Sittlichkeitsbegriff nicht etwa nach Fichte-Hegel-Schellingscher Methode konstruiert worden ist. Somit scheint uns der durchaus empirische Charakter der Allgemeinen Pädagogik Waitzs erwiesen. Damit erblicken wir einen weiteren Vorzug seiner Allgemeinen Pädagogik vor der Herbarts, daß sein Zweckbegriff der Erziehung auf breiter Erfahrungsgrundlage ruht.

Auch Waitz tritt dem Wahne einer internationalen, für alle Zeiten und Völker geltenden allgemeinen Pädagogik entgegen. Seine Ausführungen haben allerdings einen strengen Herbartianer nicht zu überzeugen vermocht. Im Jahre 1894 ist eine Abhandlung von Joan Stroia erschienen, betitelt »Th. Waitzs System der Erziehung, Darstellung und Beurteilung desselben im Anschluß seiner Allgemeinen Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der ethischen Grundlagen sowie des Verhältnisses zu Herbart«. Sie ist im großen und ganzen eine abfällige Kritik der pädagogischen Anschauungen Waitzs, auch ihrer ethischen Grundlagen. Daß in dieser Schrift die Waitzschen Anschauungen allein an Herbarts Ergebnissen gemessen werden würden, ließ der einseitig Herbartsche Standpunkt vermuten; daß derselbe aber in der Waitzschen Gedankenwelt nichts Bedeutendes für die deutsche Pädagogik gefunden hat, sollte man nicht erwarten. Joan Stroia vertritt in der erwähnten Schrift die Ansicht, daß eine allgemeine Pädagogik international sei, daß mit anderen Worten eine für deutsche Verhältnisse berechnete allgemeine Pädagogik dieselbe Geltung für Chinesen wie für Deutsche habe.

Waitz stellt bei der Lösung dieser Frage genau fest, wie weit der Einfluß internationaler Eigentümlichkeit auf die allgemeine Pädagogik geht, nicht nur, daß überhaupt eine solche Einwirkung stattfindet. »Das Ideal des Menschen als Erziehungszweck soll sie zwar nicht aus einer besonderen Zeit und Nationalität entnehmen, sondern in reiner Unabhängigkeit von diesen aus den ethischen Forderungen entwerfen und festhalten, aber alle Mittel und Wege, es zu realisieren, lassen sich nur mit Rücksicht auf die Zeit und Nationalität untersuchen und gebrauchen, innerhalb deren und für welche er zunächst immer erzogen wird.« [1]) Ebenso wie Waitz eine internationale Geltung der allgemeinen Pädagogik entschieden abweist, betont er auch, daß

[1]) A. P. S. 18.

innerhalb derselben Nationalität mit dem Wandel der Zeiten notwendig Modifikationen der Mittel eintreten müssen, mit deren Hilfe der Erziehungszweck erreicht werden soll.[1])

Doch ebensowenig ließ sich Waitz von nationalen und anderen praktischen Gesichtspunkten irreführen, um die man gerade zu seiner Zeit nicht verlegen war; klagt er doch selbst, daß im Jahre 1855 ein Schriftsteller sogar die Gesundheit als einzigen Erziehungszweck aufgestellt habe.[2]) Eine Anschauung schien Waitz ganz besonders bedenklich, daß man nämlich glaubte, »die Pädagogik sei gegenwärtig in ein ganz neues Stadium durch die Entdeckung des Satzes eingetreten, daß man den Zweck der Erziehung nicht mehr wie früher in allgemein menschliche, sondern in nationale Bildung zu setzen habe«.[3]) Waitz meint, daß diese Bestrebung zwar aus einem Bedürfnis der Zeit zu verstehen, aber weit davon entfernt sei, der Pädagogik einen neuen Gedanken zuzuführen. So sehr er in bezug auf die Erziehungsmittel den Einfluß nationaler Elemente gelten läßt, so scharf weist er jede Beeinflussung des Erziehungszwecks durch nationale Rücksichten ab. Das nationale Prinzip ist nach Waitzs Ansicht in jeder allgemeinen Pädagogik notwendigerweise enthalten. »Alle Erziehung trägt und überträgt notwendig einen bestimmten Nationalcharakter«, aber »Nationalitäten werden nicht gemacht durch Erziehung, sie müssen in der Geschichte von selbst wachsen. [4]) Ist nicht auch in der Idee der Zivilisation eine innige Vergesellschaftung der Familien und Stämme gefordert, innere Einstimmung im nationalen Leben und in nationalen Zwecken? Die spezielle Aufstellung eines nationalen Erziehungszwecks oder gar ein Dominierenlassen eines solchen in der allgemeinen Pädagogik würde nach Waitzs Ansicht nur ein Mißverständnis des allgemeinen Erziehungszwecks bedeuten.

5. Der Anteil der einzelnen psychischen Hauptfunktionen an der Erreichung des Erziehungszwecks.

Daß unter den drei psychischen Hauptfunktionen, die hierbei in Betracht kommen, Anschauung, Gemütsvorgänge und intellektuelle Vorgänge zu verstehen sind, ist nicht weiter zu erörtern nötig. Zuerst bedarf es nur der Beantwortung der Frage, welchen Beitrag jede der drei psychischen Hauptfunktionen für die Erreichung des Erziehungszwecks zu leisten vermag. Vorausgeschickt werden muß, daß Waitz den einzelnen Funktionen in dieser Beziehung nicht gleichen Wert beimißt.

[1]) A. P. S. 19. — [2]) H. A. — [3]) A. P. S. 76. — [4]) Ebenda S. 76, 77.

Waitz lehrte, wie wir in der Psychologie schon ausführten, eine Hegemonie der Gemütsvorgänge. Sie sind es, die den Individuen die millionenfach verschiedenen Charaktere aufprägen. Sie sind unter allen psychischen Prozessen die dem Menschen ureigentümlichen, und — das ist das Entscheidende, das Wesentliche — sie bestimmen in erster Linie die Richtung des menschlichen Handelns. Dieses Vorherrschen der Gemütsvorgänge drückt auch der Waitzschen Pädagogik ein charakteristisches Gepräge auf.

Nach seiner Ansicht wird Gesinnung und Charakter des Menschen bestimmt durch die gegenseitige Unterordnung und das Zusammenwirken von Gefühlen, Interessen und Willenstätigkeiten.[1]) »In der Tat,« sagt Waitz, »läßt es sich nicht bezweifeln, daß die Lösung der drei sittlichen Aufgaben, die wir kennen gelernt haben, zunächst nur von den Faktoren des Gemütslebens erwartet werden kann; denn auf diesen beruht ebenso die Beherrschung des gesamten innern Lebens durch den Willen, wie das Wohlwollen, das als Gesinnung aus einer Summe gleichartiger Gefühle entspringt, und die Interessen, welche sich allmählich zu bleibenden Zielpunkten des Strebens gestalten sollen.«[2]) Damit ist klar ausgesprochen, daß den Gemütserscheinungen eine zentrale und beherrschende Stellung zugeschrieben wird. Diese Lehre Waitzs ist ein Beweis seiner unbefangenen Lebensbeobachtung. Wer Menschenleben und Menschenschicksale forschend beobachtet, muß immer und immer zu der Überzeugung kommen, daß im letzten Grunde das menschliche Handeln meistens nicht von irgend einem logischen Erkenntnisakte abhängt, sondern von hunderterlei, oftmals garnicht klar bewußten Nebenumständen, von Stimmungen, die durch die Macht äußerer Einflüsse fest geworden sind und aus denen dann der Wille als Resultante hervorgeht. Das politische Handeln der großen Masse z. B. hängt sicher mehr von einer allgemeinen Stimmung, von einer gewissen Gemütsdisposition ab, die von unklaren und verworrenen Vorstellungen begleitet ist, als von klaren Überzeugungen, von ausgesprochen intellektuellen psychischen Vorgängen.

Die Anschauung arbeitet nur mittelbar für den Zweck der Erziehung, sie trägt propädeutischen Charakter, sie ist in gewisser Beziehung grundlegend für die beiden anderen Funktionen. Deshalb wird ihr allgemeine pädagogische Bedeutung zugeschrieben.[3]) Im voraus sei bemerkt, daß Waitz weniger von der Bedeutung der Anschauung selbst spricht als von der Bedeutung der Sinne, durch die

[1]) A. P. S. 143. — [2]) Ebenda. — [3]) Ebenda S. 96.

die Anschauungen vermittelt werden. Kultur der Sinne ist ihm gleichbedeutend mit Kultur der Anschauung. Die Anschauung ist nicht ein psychischer Inhalt, etwa eine durch die Sinne entstehende Vorstellung, sondern lediglich die Funktion der Sinne.

Wie Waitz den Begriff des Psychisch-Angeborenen zurückführt auf den des Physisch-Angeborenen, so erkennt er es als Notwendigkeit an, »aus der physischen Organisation als Grundlage die auffallenden Verschiedenheiten im Geistes- und Gemütsleben der Menschen zu erklären.« [1]) Indem Waitz auf die lückenhafte Ausbildung der Intelligenz und des Gemüts bei Taubstummen und Blinden hinweist und auf die Lehren der Psychologie, betrachtet er »die durchgängige Bedingtheit aller höheren Produkte des Geisteslebens durch die sinnlichen Vorstellungen« als bewiesen. Wie die Beschaffenheit der Sinne, der ganzen Leibesorganisation überhaupt auf das ganze Geistesleben ihren Einfluß geltend macht, das ist einer der Lieblingsgedanken Waitzs. Wir haben schon in der Psychologie auf das Prinzip der Korrelation hingewiesen, das des wechselseitigen Einflusses von Leib und Seele. Hier in der Allgemeinen Pädagogik nimmt Waitz Gelegenheit, die Bedeutung der Leibesorganisation für das gesamte Geistesleben von neuem auszusprechen und weiter auszuführen, »daß insbesondere dem Verlaufe der Entwicklung des Geistes und Charakters hauptsächlich durch organische Dispositionen seine Bahn angewiesen wird«. [2]) »Man darf mit vollem Rechte behaupten, daß Gemütsbildung und Charakter sehr wesentlich mitbedingt sind durch die Organisation.« [3])

Mißt Waitz der Anschauung für Erreichung des Erziehungszwecks propädeutische Beziehung bei, so ist der Anteil, den die intellektuellen Funktionen dabei haben, nach einer anderen Richtung hin zu suchen. Hatte »die Bildung der Anschauung nur die Bedeutung einer unentbehrlichen Vorarbeit für die Erreichung des Erziehungszwecks«, [4]) so gibt die Funktion der Intelligenz die Möglichkeit, das, was die gemütlichen Vorgänge Großes für die Erreichung des Erziehungszwecks leisten, zu ergänzen. Eine solche Ergänzung zeigt sich nach zwei Seiten als nötig, nämlich durch die weitere Fortbildung zur inneren Freiheit und durch ein tieferes und vollständigeres Hineinleben in die wesentlichen Interessen des Menschen. [5]) Die innere Freiheit erfährt durch die intellektuellen Funktionen eine Förderung insofern, als damit der Verlauf der psychischen Er-

[1]) A. P. S. 48. — [2]) Ebenda S. 52. — [3]) Ebenda S. 54. — [4]) Ebenda S. 295. — [5]) Ebenda S. 296.

scheinungen durch bewußten Willen beherrschbar und durch Vertiefung und Ausbreitung der Einsicht der inneren Freiheit immer umfassender und sicherer vorgearbeitet wird.[1])

Nunmehr soll noch einiges über die Ausnutzung der psychischen Hauptfunktionen beim Erziehungsgeschäft mitgeteilt werden. Die Kultur der Anschauung, d. h. der Sinne, vermag dem Geiste des Kindes »eine eigene innere Regsamkeit und freie, d. h. von außen unabhängige Beweglichkeit zu geben«.[2]) »Genauigkeit im Auffassen sinnlicher Gegenstände, Leichtigkeit der Übersicht, rasches und sicheres Erkennen der unterscheidenden, wesentlichen Punkte in einem größeren Ganzen, vollständige Zergliederung des Angeschauten in seine Elemente«,[3]) das ist es, was Waitz von der Kultur der Anschauung erwartet. Ferner liegt die Bedeutung der Kultur der Sinne darin, daß die Operationen hier an sinnfälligen Objekten unternommen werden, die später rein abstrakt als intellektuelle Prozesse wiederkehren.[4]) Schließlich erwähnt Waitz die Förderung der Sprachgewandtheit als ohne weiteres mit der Kultur der Anschauung verbunden. Die Leistung der Anschauungsbildung besteht also darin, daß sie den noch zu erwähnenden einzelnen Erziehungsmitteln die volle Wirksamkeit auf Gemüt und Intelligenz ermöglicht und sichert.[5])

Der Erzieher muß bei der Gemütsbildung dessen eingedenk sein, daß Gefühle, Interessen und Bestrebungen sich selten unmittelbar im Zögling erzeugen lassen, vielmehr »daß kein Versuch zur Erweckung und Belebung des Gemütes denkbar ist, durch welchen der Zögling nicht zugleich wenigstens mittelbar Neues an sich und anderen erführe und also belehrt würde.«[6]) Die Gemütsbildung hat nach Waitz eine positive und negative Seite. »Die positive Seite der Gemütsbildung nämlich strebt, die Gesinnung des Wohlwollens und die höheren Interessen im Menschen zu wecken. Die negative Seite sucht alles das fern zu halten, was diesen Bemühungen entgegensteht.«[7]) Waitz vermied jede antisoziale Tendenz, wie sie in den Worten aus Rousseaus Emile zum Ausdruck kommt: »Forme de bonne heure une enceinte autour de l'âme de ton enfant.« Dies würde seinen ethischen Lehren vollständig widersprochen haben. Wenn also bei Waitz von negativer Gemütsbildung die Rede ist, dürfen ihm nicht Ansichten Rousseauscher Art untergeschoben werden. »Die ganze negative Seite der Gemütsbildnng ist an sich bloß von propädeutischer Bedeutung.«[8])

[1]) A. P. S. 296. — [2]) Ebenda S. 96. — [3]) Ebenda S. 98. — [4]) Ebenda S. 99. [5]) Ebenda S. 105. — [6]) Ebenda S. 140, 144. — [7]) Ebenda S. 146. — [8]) Ebenda S. 147.

Wenn die intellektuellen Funktionen für die Erreichung des Erziehungszwecks nutzbar gemacht werden sollen, so ist bei der Bildung der Intelligenz darauf abzuzielen, »auf die möglichst größte Erweiterung des Gesichtskreises überhaupt hinzuarbeiten und in das Verständnis der Grundlagen aller Hauptzweige menschlichen Wissens und menschlicher Tätigkeit einzuführen,«[1]) wobei auf die Fähigkeit selbständigen Denkens das Hauptgewicht zu legen ist.[2])

Die gemütlichen Einflüsse haben die Hegemonie, in ihnen liegt der Schwerpunkt der Erzieherarbeit: die Wirkung der Anschauung ist propädeutisch, ihre Ausbildung ist die unentbehrliche Vorarbeit des Erziehungsgeschäfts; der Einfluß der intellektuellen Funktionen ist ein integrierender.

Waitz legt das Schwergewicht auf die Gemütsbildung, die er von einem viel höheren Gesichtspunkte betrachtet, insofern nämlich, als er bei weitem nicht allein irgend welche Unterrichtsfächer zum Zwecke der Gemütsbildung heranzieht, sondern indem er betont, daß für die Erweckung ethischer, ästhetischer und religiöser Interessen das Leben im Hause, in der Schule, das praktische Beispiel und vielerlei Lebensverhältnisse mindestens ebenso wichtig sind und in der Hand des Erziehers liegen als der Unterricht.[3]) Er koordiniert also die Gestaltung idealer Lebensverhältnisse dem Unterrichte in bezug auf gemütsbildende Wirkung.

6. Über die Erziehungsmittel.

In den Waitzschen Lehren, die in diesem Abschnitte dargestellt und diskutiert werden sollen, ist nach unserem Ermessen das wesentlichste pädagogische Verdienst und das Eigenartigste der Allgemeinen Pädagogik enthalten.

Die in Betracht kommenden Erziehungsmittel gliedern sich erstens in solche, die unmittelbar gemütsbildende Kraft besitzen, und zweitens in solche, die erst indirekt das Gemütsleben beeinflussen. Von den letzteren handelt Waitz in dem Abschnitte über die Bildung der Intelligenz, von den ersteren in dem Abschnitte über Gemütsbildung. Die direkt gemütsbildenden Mittel scheidet Waitz in vorzugsweise negativ und vorzugsweise positiv wirkende. Unter den unmittelbar gemütsbildend im positiven Sinne wirkenden Erziehungsmitteln wollen wir für uns eine bei Waitz zwar nicht ausgesprochene, aber faktisch doch vorhandene Unterscheidung treffen, indem wir sie in subjektive

[1]) A. P. S. 297. — [2]) Ebenda. — [3]) Ebenda S. 160 oben.

und objektive Erziehungsmittel trennen; subjektiv wirken Haus und Schule insofern, als in ihnen die persönlichen Verhältnisse eigener Erfahrung als gemütsbildend gedacht sind, objektiv wirken Geschichte, Muttersprache, Geschmacksbildung, Religion insofern, als sie tatsächliche Mitteilungen zur Vorbedingung haben.

Was die vorzugsweise negativ wirkenden Mittel der Gemütsbildung anlangt, so finden sie in den Begriffen der Zucht und Regierung ihren Ausdruck. Es muß vorausgeschickt werden, daß beide Begriffe vollständig verschieden sind von den beiden im Mittelpunkte der Herbartschen Allgemeinen Pädagogik stehenden gleichen Begriffen. Waitz hat nicht nur beide Begriffe, wie er sagt, um dem gewöhnlichen Sprachgebrauche zu folgen, umgekehrt,[1]) sondern auch, die Umkehrung vorausgesetzt, beiden Begriffen einen etwas anderen Inhalt gegeben. Auf die Frage der Umkehrung der Begriffe und deren Berechtigung wollen wir hier nicht weiter eingehen; Joan Strola (in seiner Schrift) und Kern (in den Pädagogischen Blättern[2]) sind näher darauf eingegangen; uns, die wir Herbarts Pädagogik durchaus nicht für allein maßgebend halten, erscheint diese Frage der Begriffsumkehrung selbst als sehr untergeordnet und formal; viel wichtiger aber ist uns die sachliche Begriffsänderung. Die Zucht repräsentiert also im Gegensatze zu Herbart die äußere Macht, »die dem Handeln des Zöglings ohne Rücksicht auf Gewohnheit und Neigung bestimmte Schranken zieht, deren Überschreitung entweder gehindert oder gestraft wird, die Regierung dagegen, wo sie überhaupt dem Kinde bemerkbar wird; erscheint nie als Zwangsgewalt, sondern nur als innere, zum Gehorsam verpflichtende Macht.«[3]) »Die Zucht dient mehr dem Zwecke des äußeren Ordnunghaltens.« »Die Zucht gehört ausschließlicher der negativen Seite an als die Regierung, die, sanfter und milder, äußerlich oft wenig bemerkbar und hauptsächlich durch die Kraft des bereits entwickelten Gewissens gestützt, mehr der positiven Gemütsbildung zugewendet ist.«[4]) Im Waitzschen Sinne ist die Regierung die verfeinerte Zucht, die Widerstände vermittels der bereits emporgewachsenen höheren Interessen auf dem Boden des Gemütes selbst überwindet.[5]) Der vorläufige Zweck der Zucht ist, »die zum Zwecke der Sittlichkeit unumgänglich notwendige Freiheit des Willens von der Knechtschaft der sinnlichen Antriebe.« Damit wird durch die Zucht unzweifelhaft der erste Schritt getan, die heftigsten Oszillationen des Gemüts in ihren Anfängen zu beseitigen, und damit ist

[1]) Vergl. A. P. S. 148 Anm. — [2]) 1853, Aprilheft. — [3]) A. P. S. 148. — [4]) Ebenda S. 149. — [5]) Ebenda.

der erste Schritt zur inneren Einstimmung getan. Wesentlich erscheinen uns die Worte: »Was die Zucht will, ist der Gehorsam und zwar der strenge, unbedingte Gehorsam, aber nicht um seiner selbst willen, sondern um des Kindes willen, damit dieses sich selbst in die Gewalt bekomme.«[1]) Autorität und Liebe kommen, wie bei Herbart der Regierung, so bei Waitz der Zucht als wesentliche Stützen im Gemüte des Kindes dem Erzieher entgegen. Sie sind es, die die Zucht nach und nach entbehrlich machen.[2]) Über die Wirkung der Regierung sagt Waitz, daß sie den Zögling auf eigene Hand Erfahrungen machen lassen soll, daß sie ihn sich versuchen lassen soll an Personen und Sachen — »denn solche Erfahrungen wirken stärker und nachhaltiger als künstlich herbeigeführte oder fremde erzählte« ... »nur schädliche Erfahrungen sollen durch die Regierung abgewendet und wichtige, die dem Zögling sonst entgehen oder von ihm unrichtig oder oberflächlich aufgefaßt werden würden, sollen durch sie herbeigeführt und dem Verständnis näher gebracht werden«.[3]) Kurz charakterisiert Waitz die wesentlichen Merkmale beider Begriffe, indem er die Wirkung der Regierung hauptsächlich als verhütend und unterstützend, die der Zucht als verhütend und gegenwirkend bezeichnet.[4]) Indem beide verhütend wirken, kommt ihnen der negative Charakter zu; die positiv gemütsbildende Kraft beider tritt in den beiden übrigen Attributen hervor. Das Wirkungsfeld der Regierung reicht über den Unterricht hinaus, sie soll vor allem »in den geselligen Gemeinschaften den Sinn für die reine Auffassung und richtige Beurteilung der verschiedenen Lebensverhältnisse offen und wach erhalten«, während sie im Unterrichte besonders »die Aufmerksamkeit wecken und lenken soll«.[5])

Bei Herbart erschöpfen sich in den drei Begriffen Regierung, Unterricht und Zucht die möglichen Weisen erzieherischer Einwirkung. Und zwar steht der Unterricht, die Geschlossenheit des Gedankenkreises im Zentrum. Zucht und Regierung sind zwar äußerlich dem Unterrichte nebengeordnet, in ihrer Bedeutung aber treten sie weit hinter dem Unterrichte zurück. Waitz dagegen behandelt Zucht und Regierung als zwei Erziehungsmittel, die im wesentlichen auf der negativen Seite der Gemütsbildung wirken — er verschließt sich aber dem positiv wirkenden Einflusse derselben durchaus nicht — und für ihn nur neben anderen in Betracht kommen. Lediglich der äußeren Anordnung nach spielen hier also Zucht und Regierung

[1]) A. P. S. 151. — [2]) Ebenda S. 157. — [3]) Ebenda S. 158, 159. — [4]) Ebenda S. 159, dazu Schleiermacher, Vorl. 1826. — [5]) A. P. S. 160.

eine untergeordnetere Rolle als bei Herbart, insofern als sich diese Erziehungsmittel mit einer größeren Zahl anderer in die zur Erreichung des Erziehungszwecks zu leistende Arbeit teilen müssen. Es liegt ein wesentliches pädagogisches Verdienst Waitzs darin, daß er die tiefe und weitgreifende erzieherische Kraft noch anderer Erziehungsmittel erkannte und sie in seinem System den von Herbart her bekannten Erziehungsmitteln koordinierte.

Wie schon oben bemerkt, sind, die Umkehrung der Herbartschen Begriffe Zucht und Regierung vorausgesetzt, beide Begriffspaare nicht kongruent. Indem wir für den allgemeineren Zweck unserer Untersuchung Förderung erhoffen, wollen wir auf die feineren und tiefer liegenden spezifischen Differenzen beider Begriffe näher eingehen.

Der Unterschied zwischen den zwei entsprechenden Begriffen der beiden Begriffspaare liegt unserem Ermessen nach in dem Partialzwecke der beiden Erziehungsmittel. Die Regierung hat ausgesprochenerweise keinen Zweck im Gemüte des Kindes,[1]) sie ist nach Herbart nichts anderes als eine pädagogische Polizeigewalt. Es gibt im Herbartschen Sinne Maßnahmen der Regierung, die ebenso Maßnahmen der Zucht sein können, je nachdem, ob der Erzieher im Augenblicke der Handhabung einen Zweck im Gemüte des Kindes verfolgt oder nicht. Deshalb erscheint die Frage Waitzs[2]) vollständig begründet, ob denn bei einer Begriffsbestimmung der Regierung in Herbarts Sinne eine Tätigkeit, die ausdrücklich nicht im Interesse des zu Erziehenden selbst ausgeübt wird, noch zur Erziehung gerechnet und wie sie dem Zöglinge gegenüber überhaupt gerechtfertigt werden könne. Um diese pädagogischen Gedanken Waitzs zu verstehen, müssen wir uns des in seiner Ethik und Psychologie zum Ausdruck gekommenen individualistischen Prinzips erinnern. In der Ethik fordert Waitz strengste Achtung fremden Geisteslebens, vollständige Anerkennung und Achtung der Persönlichkeit. Demnach ist jeder Eingriff in die individuelle Entwicklung nur aus dem Zwecke der Sittlichkeit zu rechtfertigen; es ist also die Frage, wie die Herbartsche Regierung mit ihren Maßnahmen zu rechtfertigen sei, die doch ausgesprochenerweise ihren Zweck nicht im Zögling haben sollen, vollkommen begründet. Obendrein hat noch Ziller, der Interpret Herbarts, den Regierungsbegriff in viel größerer Schärfe hervortreten lassen. Dieser erklärt sogar,[3]) die Regierung fordere »den

[1]) Herbart, Umriß päd. Vorl. § 45 ff.
[2]) Heidelberger Jahrbücher der Literatur S. 773.
[3]) Regierung der Kinder, Leipzig 1857, S. 36.

strengen, unbedingten, blinden Gehorsam, der durch Furcht und Zwang hervorgebracht werden kann«, für sie sollen nicht »Rücksichten auf die eigentliche Erziehung und Charakterbildung« maßgebend sein.[1]) Er spricht sogar, die Strafen der Regierung von denen der Zucht unterscheidend, die jedem pädagogischen und sittlichen Empfinden durchaus widersprechende Ansicht aus, daß die Strafen der Regierung nur nach dem angerichteten Schaden abgemessen werden sollen, ganz abgesehen von den dem Vergehen zu Grunde liegenden Motiven.[2]) Es ist offenbar, daß dann unter Umständen Strafen verhängt werden können, die pädagogisch nie und nimmer zu rechtfertigen sind. Diese ins Extrem getriebene Schärfe des Herbartschen Regierungsbegriffs (durch einen seiner besten Kenner und Förderer!) ist ein Zeichen der Mangelhaftigkeit des Regierungsbegriffs überhaupt. Ziller mußte, dies deutet auch Waitz an,[3]) den Widerspruch erkennen, in den auch er verfiel, wenn er behauptete, daß der Begriff der Regierung sich nicht aus dem Erziehungsbegriffe ableiten lasse und zugleich unter Ablehnung aller »idealen Momente« in der Regierung trotzdem Autorität und Liebe ihr dienstbar macht. »Mit diesen Antrieben ist man«, wie Waitz bemerkt,[4]) »streng genommen über das hinaus, was Ziller (und Herbart) Regierung genannt hat, über das äußere Ordnung halten durch äußere Mittel.« Dieser Schwäche des Regierungsbegriffes, an dessen Stelle bei Waitz der Zuchtbegriff getreten ist, ist Waitz vollständig aus dem Wege gegangen.

Er hat nicht wie Herbart ohne tiefere, innere Begründung den Zuchtbegriff (Herbart-Regierung!) seinem pädagogischen Systeme eingereiht; er hat ihn psychologisch und ethisch begründet. In enger Beziehung steht Waitzs Zuchtbegriff zum gesamten System seiner Allgemeinen Pädagogik insofern, als er ausdrücklich betont, daß die Regierung allerdings Zwecke im Gemüte des Kindes zu erreichen habe, und zwar sehr wichtige.[5]) Taucht nun die Frage auf, worin denn eigentlich bei Waitz der Unterschied zwischen Zucht und Regierung bestehe, so wird sie damit beantwortet, daß die Zucht härtere rauhere Maßregeln ergreifen muß, die nicht etwa aus dem ungestörten Fortlauf des Erziehungsgeschäfts, auch nicht aus Rücksichten auf den Erzieher gerechtfertigt werden, sondern lediglich durch die Stärke der sinnlichen Begierden, die anders nicht gebrochen werden können; demnach ist der rauhe Charakter der Zucht, die unter Umständen

[1]) Regierung der Kinder, Leipzig 1857, S. 36. — [2]) Ebenda S. 71. — [3]) Heidelberger Jahrbücher der Literatur S. 774. — [4]) Ebenda. — [5]) Ebenda.

rücksichtslos gegen Begierden und Gewohnheiten einschreiten muß, psychologisch durchaus gerechtfertigt. Damit ist auch offenbar, daß die Zucht mit Beginn der Entwicklung des Geisteslebens einschreiten kann, anfangs vollständige Präponderanz erheischend, nach und nach aber der milderen Regierung, »die auf dem Boden des Gemüts allein« Widerstände überwindet, die Herrschaft überlassend. Der sittliche Zweck der Zucht liegt also darin, daß die Macht der Sinnlichkeit gebrochen wird; denn »soll es dem Menschen möglich sein, in späterer Zeit sein Wollen und Handeln seiner Einsicht in den Wert oder Unwert desselben gemäß einzurichten, so müssen die sinnlichen Gegenstände vorher für ihn die Unwiderstehlichkeit verloren haben, die sie für das Kind besitzen«.[1]) Dies ist die Leistung der Zucht für die Erreichung des allgemeinen Erziehungszwecks, im besondern der persönlichen innern Einstimmung.

Es gilt nunmehr, die positiv wirkenden Erziehungsmittel einer Betrachtung zu unterwerfen. Wir fassen zunächst Haus und Schule ins Auge.

»Die Macht des Hauses für die Gemütsbildung gehörig zu benutzen, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Erziehung.«[2]) Waitz hat, dies ist sein Vorzug, ähnlich wie Schleiermacher, Comenius, Jean Paul, die Bedeutung der Familienerziehung richtig eingeschätzt. Die Faktoren, in denen im Hause die gemütsbildende Macht liegt, sind die Personenverhältnisse. Von ihrer Wirkung sagt er: »Alles beruht dabei auf dem Umstande, daß das Kind in die bestimmte Verflechtung von Personenverhältnissen eintrete, wie sie sich nur in der Familie findet, und daß diese Verhältnisse, um tief genug in das Gemüt einzudringen, von frühester Jugend an sich fortdauernd wirksam erweisen: es liegt am Tage, daß sich diese Macht des Hauses durch nichts ersetzen läßt.«[3]) Nach Waitzs Anschauung liegt das Schwergewicht nicht allein auf den Verhältnissen, in denen das Kind selbst steht, sondern ebensosehr auf den anderen Verhältnissen, denen das Kind als Zuschauer und Kritiker gegenübersteht.[4]) Wie genau Waitz die einzelnen mit in Betracht kommenden Faktoren untersucht hat, dafür ist die äußerst feine Bemerkung ein Beweis: »Die Verhältnisse, an denen das Kind unmittelbar teilnimmt, ergreifen sein Gemüt stärker; diejenigen dagegen, welche sich ihm nur darstellen, werden reiner von ihm aufgefaßt.«[5]) Waitz untersucht ferner die einzelnen Verhältnisse, die sich innerhalb des Hauslebens dem Kinde darbieten,

[1]) A. P. S. 150. — [2]) Ebenda S. 204. — [3]) Ebenda. — [4]) Ebenda. — [5]) Ebenda S. 205.

und sucht zu erkennen, welchen Anteil diese haben an der Erreichung des Erziehungszwecks. Dem Verhältnisse der Mutter zum Kinde mißt er insofern eine grundlegende Bedeutung bei, als das Kind an diesem Verhältnisse ununterbrochen die Erfahrung der vollen Hingebung des Menschen an den Menschen macht. Dies ist das Wohlwollen, das »anfangs als rein persönliche Liebe und Dankbarkeit gegen einzelne gestaltet«, später zum allgemeinen Wohlwollen, jener zweiten Stufe der Extension der Persönlichkeit, sich ausdehnen soll. Denselben gemütsbildenden Zweck hat das Verhältnis der Eltern untereinander; ist doch ihr Verhältnis das für das Kind zuerst zu beobachtende und zu beurteilende Bild der inneren Einstimmung zweier Menschen: »Das Bild ihres gegenseitigen Wohlwollens, das Bild des steten, einstimmigen Zusammenwirkens ist für das Kind eine Erfahrung von der höchsten Wichtigkeit.«[1]) Das geschwisterliche Verhältnis leistet einen nicht geringeren Beitrag für den allgemeinen Erziehungszweck. Die Geschwisterliebe ist eine andere als die zu den Eltern. Die letztere ist mitbegründet durch äußere Abhängigkeit und unmittelbar mit dem Gefühle der Dankbarkeit verbunden, die erstere aber hat keine äußeren Beweggründe und ist nicht vermischt mit anderen Gefühlen. »In die Liebe zu den Eltern mischt sich beim Kinde immer das Gefühl der Ehrfurcht und Abhängigkeit ein, die Liebe zu den Geschwistern wendet sich wie das freie Wohlwollen, dessen Grundlage sie werden soll, an Nebengeordnete, Gleichgestellte. Hierin liegt die wesentliche Bedeutung der Geschwisterliebe für die Gemütsbildung.«[2]) Nicht allein gibt Waitz allgemein an, was die Geschwisterliebe, gemütsbildend, für die Sittlichkeit leistet, er führt auch genauer ihre Ausbildung und Förderung aus[3]) in einer Art und Weise, die ebenso feine psychologische Beobachtung als praktisch pädagogische Erfahrung erkennen läßt. Die ethische Leistung des Hauses und seine pädagogische Aufgabe kommen am besten zum Ausdruck in den Worten: »Werden die Kinder in ihren Tätigkeiten vergesellschaftet und lernen sie sich gegenseitig in ihnen unterstützen, so bedürfen sie kaum noch der Erfahrung, daß das Gelingen derselben dadurch weit sicherer verbürgt wird; denn die Gesellschaft selbst und die Einstimmung der Gefühle und Willenstätigkeiten in ihr gewährt für sich schon einen so hohen Grad der Befriedigung, daß es sehr bald keiner äußeren Aufforderung zu gegenseitiger Hilfeleistung mehr bedarf.«[4])

Die Gestaltung neuer Lebensverhältnisse mit den tausendfachen

[1]) A. P. S. 208. — [2]) Ebenda S. 209. — [3]) Ebenda S. 208 ff. — [4]) Ebenda S. 213.

Erfahrungen, die sie mit sich bringen, ist das für die allgemeine Pädagogik Wesentliche an der Schule. »Die Schulkameraden sind untereinander durch eine Menge ständiger, gemeinschaftlicher Interessen verbunden.« »Die Schule läßt das Kind den ersten umfassenderen Blick in das wirkliche Leben tun, die Welt beginnt sich ihm aufzuschließen, es lernt Menschen kennen, die gleiche Ansprüche machen und keine Rücksichten nehmen, wie sie im Hause gewöhnlich waren.« »Der einzelne fühlt sich als Glied eines größeren Ganzen und verwächst mit ihm — am wohltätigsten soll er es fühlen in der Stunde feierlicher Erhebung des Gemüts, die nicht minder das Bewußtsein der Gemeinschaft stärkt, als sie von ihm selbst getragen wird.« [1]) Die Lebensverhältnisse der Schule »befähigen den Schüler allmählich, daß er ein unpersönliches, wenn auch fortwährend noch persönlich vertretenes Gesetz als solches innerlich anerkenne und zum Bestimmungsgrunde seines Handelns mache.« [2]) Über das Verhältnis des Erziehers zum Zögling sagt Waitz: »Nur die aufopferndste Hingebung an die sittliche Lebensaufgabe vermag einen ähnlichen sittlichen Sinn in der Jugend zu wecken. Von seiten des Lehrers kann deshalb das Verhältnis zum Schüler überhaupt nur dann richtig gestaltet werden, wenn sein Interesse in seinem Berufe ganz aufgeht.« [3]) Waitz warnt auch vor den neuen Richtungen, die alles Heil der Erziehung in der Schule suchen und die Bedeutung der übrigen Lebensmächte weit unterschätzen. »Es erscheint nicht als wünschenswert,« sagt er: »daß das Schulleben den Schüler ganz und ungeteilt in Anspruch nehme, wie man neuerdings mehrfach gefordert hat. Die gemütsbildende Macht des Hauses, welche für die Schuljahre, obwohl minder augenscheinlich, doch nicht weniger wichtig ist als für die früheren Kinderjahre, würde dadurch so gut wie ganz gebrochen werden.« [4]) Das Ergebnis seiner Untersuchung über die positiv gemütsbildende Wirkung der Schule kommt am klarsten in den Worten zum Ausdruck: »Die wesentlichste positive Frucht, welche dieses gesellige Leben für die Gemütsbildung hervorzubringen vermag, besteht darin, daß die Schule Gemeinsinn pflanzt und nährt, und daß sie eine annähernd richtige Schätzung der eigenen Kräfte begründet... Schnelle und richtige Auffassung der Menschen und ihrer Eigentümlichkeiten, rege Teilnahme für das, was in größeren Lebenskreisen vorgeht und auf die kleineren zurückwirkt, scharfe Ausprägung des individuellen Charakters werden vom Schulleben teils vorbereitet, teils unmittelbar gefördert.« [5])

[1]) A. P. S. 215. — [2]) Ebenda S. 218. — [3]) Ebenda S. 219. — [4]) Ebenda S. 221. — [5]) Ebenda S. 222 u. 225.

In der Schule erkennt das Kind sonach die Macht gemeinsamer Interessen; wie es sich hier im kleinen an die Interessen anderer hingeben lernt, so soll es später in der menschlichen Gesellschaft unter Zurückstellung eigener an die höheren Interessen der Gesamtheit sich hingeben. Es wird hier, um mit Waitzschen Ausdrücken zu reden, der Anfang gemacht, die Idee der Zivilisation zu realisieren, das eigene psychische Leben in Einstimmung mit dem Geistesleben der Gesamtheit zu bringen.

Noch sei erwähnt, daß Waitz in dem Abschnitte über die Schule eine Äußerung getan hat, zwar nur anmerkungsweise, die uns aber bedeutungsvoll erscheint; sie lautet: »Man darf bei allen Schulfragen nie vergessen, daß der persönliche Einfluß des Lehrers auf die Ausprägung eines gewissen Geistes im Schulleben immer stärker wirkt als alle äußerlich vorgezeichneten Maßregeln und Einrichtungen.« [1] Diese Äußerung, nebenher getan, bezeichnet doch nichts anderes als ein still über seiner Allgemeinen Pädagogik schwebendes Prinzip, das im einzelnen weniger nachweisbar ist und doch hinreichend stark wirkt, um der ganzen Allgemeinen Pädagogik einen bestimmten charakteristischen Zug zu geben. Die hohe Einschätzung der Persönlichkeit, die überall zu bemerken ist, ist nur die notwendige Konsequenz des in der Ethik und Psychologie (und auch Anthropologie) zum Ausdruck kommenden Individualitätsprinzips.

Bisher ist nur die Rede gewesen von Erziehungsmitteln, die nicht zugleich Unterrichtsfächer sind. Im folgenden wollen wir zuerst einen Überblick geben über die Waitzschen Untersuchungen, die sich über die der Gemütsbildung untergeordneten Unterrichtsfächer erstrecken.

Haus und Schule setzen den Zögling in unmittelbar gemütsbildende Verhältnisse. Schon in Haus und Schule waren es nicht die Verhältnisse allein, in die das Kind persönlich mit eintrat, welche die Sittlichkeit unmittelbar fördern, sondern auch die Verhältnisse, denen das Kind objektiv als Zuschauer und Beurteiler gegenüber steht. Letztere Art der Verhältnisse erfährt eine ungemeine Bereicherung durch die Geschichte.

Waitz untersucht auf das eingehendste, was die Geschichte für die Entwicklung der Sittlichkeit zu leisten vermag. Er verschließt sich durchaus nicht der Ansicht, daß die Geschichte ein intellektuelles Bildungsmittel sei, was aber die Geschichte an Förderung der Intelligenz leiste, komme nur für den reiferen Jüngling und den Mann in Betracht, nicht für das Kind. Dem Erwachsenen vermöge die

[1] A. P. S. 224.

Geschichte einen Überblick über den gegenwärtigen Stand der Zivilisation und die Art ihrer Entstehung zu geben, die vielfachen Gestaltungen des menschlichen Lebens zu zeigen und ihre Bedeutung für den Fortschritt der Bildung.[1]) Soll die Geschichte dieses leisten, dann müssen sich an die in der Geschichte dargebotenen Tatsachen logische Prozesse anschließen, die, wenn sie zu logisch richtig fundierten Urteilen führen sollen, eine Fähigkeit verlangen, die nur von einem Erwachsenen erwartet werden kann. Dazu muß der Mensch erst in die größeren Lebenskreise einen Blick getan haben, denen er von Natur angehört.[2]) »Nur die gröberen Züge eines historischen Bildes, nur die äußere faktische Seite der Weltbegebenheiten vermag das Kind zu erfassen, nicht die feineren Fäden eines Gewebes von Ursachen, nicht die Kontinuität eines politischen oder kulturhistorischen Entwicklungsprozesses, am wenigsten die unermeßlichen Verwicklungen, die dem Getriebe der neueren und neuesten Zeit zu Grunde liegen.«[3]) Diese Ansichten hängen auf das engste zusammen mit der Auffassung, die Waitz von der Geschichte überhaupt hat. Sie gilt ihm nicht als eine Wissenschaft im strengen Sinne des Wortes, »sie liefert große Massen wertvollen Materials, aber wenige oder gar keine durchgearbeiteten Begriffe, und es ist in ihrem Wesen selbst begründet, daß sie eine exakte, strenge wissenschaftliche Behandlung nicht zuläßt, weil ein durchgängiger Kausalzusammenhang, obwohl er in ihr herrscht, nicht wirklich nachgewiesen werden kann.«[4]) Darin liegt nicht nur die wissenschaftliche, sondern zugleich die pädagogische Schwäche der Geschichte.[5]) Damit ist aber ohne weiteres die Frage gegeben, was denn überhaupt die Geschichte für die Erziehung leiste? Waitz beantwortet die Frage in folgender Weise: »Das Kind muß die Menschen handeln sehen, von ihren Schicksalen hören, ihre Charaktere und gegenseitigen Verhältnisse verstehen lernen, um sich allgemein für sie interessieren zu können.« Die historischen Kenntnisse sind, pädagogisch betrachtet, das Mittel, »einseitige Beschränkung der Teilnahme zu verhüten.«[6]) Dies klingt sehr Herbartisch, ist es aber nicht, wie wir in der Diskussion dieser Lehren sehen werden. Der innere Gehalt, der außer den äußeren Tatsachen das Kind fesseln kann, ist ethischer und religiöser Natur. »Das ethisch Interessante liegt zunächst in dem ersten Aufstreben und der allmählichen Erstarkung der Keime, welche der hervortretenden eigentümlichen Lebensgestaltung zu Grunde liegen, dann in den Erfolgen,

[1]) A. P. S. 228. — [2]) Ebenda S. 229. — [3]) Ebenda. — [4]) Ebenda. — [5]) Ebenda. [6]) Ebenda S. 231.

welche die ringende sittliche Kraft davonträgt, und endlich in ihrer vollen Entfaltung und Ausprägung im wirklichen Leben, dessen sie mächtig geworden sind.«[1]) Daß man auch schon zu Waitzs Zeit versucht hat, in taktloser, plumper Weise die Geschichtsstunden zu benutzen, um alte, beschränkte religiöse Ansichten breit zu tragen, dafür sind Waitzs Worte ein Beweis, die anzuführen wir uns nicht versagen können: »Der Erzieher wird sich des Vorwitzes enthalten müssen, welcher, ohne Scheu vor einer Verfälschung der Geschichte, an einzelnen Ereignissen den Finger Gottes zu entdecken und mit ebenso beschränktem moralischen als flachem religiösen Sinn den göttlichen Weltplan oder die Erziehung des Menschengeschlechts aus den Schicksalen einzelner Völker herauszudeuten sich erdreistet. Dem echten religiösen Sinn ist es genug, daß die Geschichte weder als ein verworrenes Spiel um nichts erscheine, das die Menschen unter sich treiben, noch als ein Spiel finsterer Mächte mit dem Menschenleben, das sie seiner Auflösung entgegenführen, sondern als eine sittliche Arbeit der Menschen, welche einer höheren nicht durch diese selbst absichtlich erst hervorgebrachten, noch durch sie veränderlichen Ordnung so unterworfen ist, daß der Gerechtigkeit gemäß dem Verkehrten und Schlechten der Untergang zuletzt wirklich zu teil wird, dessen Keim es in sich trägt.«[2])

Nach Waitzs Ansicht können aus dem in der Geschichte überlieferten Materiale allgemeingültige Urteile nur in reiferem Alter abstrahiert werden; Förderung der Intelligenz durch die Geschichte im Kindesalter hat also nur den Sinn, daß durch dieselbe allenfalls das Material für später vorzunehmende logische Abstraktionen aufgespeichert wird. Streng logische Urteile, die in einfacher Form den wissenschaftlichen Ergebnissen entsprechen, kommen für das Erziehungsgeschäft nicht in Betracht. Damit ist noch nicht gesagt, daß in der Geschichte nicht auch Urteile entstehen sollten — logische Urteile im strengen Sinne allerdings nicht — aber doch psychologische Urteile, die als allgemeine Sätze aus dem geschichtlichen Materiale erwachsen, aber noch bei weitem nicht Anspruch auf absolute Gültigkeit und vollständige Begründung machen können. Solche psychologische Urteile sind es, nach denen meist halb unbewußt die große Masse handelt, und solche Urteile sind günstigenfalls das intellektuelle Ergebnis der Geschichte für alle die, die nach Schluß des Knabenalters nicht noch tiefer wissenschaftlich denken gelernt haben. Das hat Waitz klar erkannt; darum legt er das Schwer-

[1]) A. P. S. 239. — [2]) Ebenda S. 241.

gewicht hier nicht auf Förderung des Intellekts, insofern man für diesen streng logische Urteile verlangt, die als Maximen des Handelns gesetzt werden können. Wenn dies der Fall wäre, würde der Geschichte erst eine sekundäre Stellung ihrer Bedeutung nach unter den Erziehungsmitteln zukommen wie allen den anderen, die durch Förderung der Intelligenz nach Waitzs Ansicht erst mittelbar der Erreichung des Erziehungszwecks dienen. Waitz will in erster Linie die Geschichte als unmittelbar wirkendes Erziehungsmittel betrachtet wissen, als ein solches, das wie Haus und Schule durch ideale Gestaltung der in ihnen möglichen Lebensverhältnisse unmittelbar dem Willen Richtung und Kraft gibt. Zwar ist positives geschichtliches Material notwendig, das immerhin der Erweiterung des geistigen Horizonts dienen mag, aber es bedarf keiner intellektuellen, abstrahierenden Prozesse im psychischen Leben des Kindes, damit die Geschichte ihre entscheidende Wirkung habe. Wenn Waitz in der Verhütung einseitiger Beschränkung der Teilnahme die gemütsbildende Kraft der Geschichte sieht, so darf man nicht denken, das Kind solle etwa im Herbartschen Sinne mit einem vielseitigen Interesse an den Vorgängen und Personen der Geschichte hängen; dies verlangt Waitz nicht; nach dem ganzen Sinne seiner Erörterungen ist das sympathische Interesse das wesentliche; darauf kommt es an, daß das Kind mit seiner ganzen Gefühlswelt, mit seiner ganzen Neigung an den neuen Personenverhältnissen oder Ereignissen hängt, durch die in der Geschichte der durch Haus und Schule geschaffene Kreis an Lebensverhältnissen erweitert wird. Und in diesen Gefühlen liegen unmittelbar die Impulse des Willens, denen das Kind sowohl, als die große Menge der Erwachsenen nachgibt.

Hatten Haus und Schule im spezifisch Waitzschen Sinne die Aufgabe, ein inniges Einleben durch die unmittelbaren persönlichen Berührungen in die Interessen der dem Kinde Nahetretenden herzustellen und sollte die Geschichte ein inniges, gemütliches Band zwischen dem Kinde und der Menschheit weben, so soll die Sprache die innere Einstimmung mit den Volksgenossen herstellen.[1]) Wenn irgend etwas, so ermöglicht die Sprache, sich eins zu fühlen mit einem anderen, sein eigenes psychisches Leben sich widerspiegeln zu sehen in dem eines anderen. Waitz ist aber fern davon, dies von der Sprache lediglich als einem Verständigungsmittel zu erwarten. Die Sprache überträgt vielmehr vermöge ihres Gefühlsgehalts unmittelbar Gefühle von dem einen auf den anderen.[2]) Nach

[1]) A. P. S. 263. — [2]) Ebenda § 18.

Waitz ist »die Sprache die unerläßliche Bedingung aller Gefühls- und Willensbildung, insbesondere auch aller Teilnahme an anderem: denn nur in dem Maße, in welchem uns ihre Gemütslagen verständlich sind, vermögen sie unser Interesse für sich in Anspruch zu nehmen.«[1]) Die Sprache ist ferner im Waitzschen Sinne nicht allein die Übertragerin fremden Gemütslebens, sondern direkt die Fortbildnerin des Gemütslebens überhaupt. Indem der Dichter die Sprache fortbildet und auf neue, treffende Weise äußerlich durch die Sprache fixiert, was ohne diese Hilfe nur als dunkle Ahnung, unbestimmte Regung, auf und abschwankende Stimmung sich in der Brust des Menschen kund gibt, wird er zugleich für die Nation, der er angehört, zum Fortbildner ihres Gemütslebens. Die enge Beziehung zwischen dem inneren Leben des einzelnen und dem der Gesamtheit der Volks- und Sprachgenossen spricht Waitz in den Worten aus: »Der einzelne eignet sich mit Hilfe der Sprache die nationalen Gemüts- und Charaktereigenschaften seines Volkes an.«[2]) Ganz hauptsächlich die Sprache ist es, durch die die Entwicklung des Gemütslebens beim einzelnen ihre bestimmten Formen und ihre Bahn angewiesen erhält.[3]) So ist nach Waitz die Sprache unmittelbar, d. h. ohne Zwischenschaltung intellektueller Prozesse imstande, sittlich zu wirken. Über den erzieherischen Gebrauch der Sprache sagt Waitz: »Ist die Sprache mehr als ein bloßes Mittel zu gegenseitiger Verständigung, so darf sie auch in der Erziehung und namentlich in allem Unterrichte nicht vorzugsweise als ein solches behandelt werden: sie darf nicht gebraucht werden wie ein Werkzeug, mit dem man umgeht, wie es gerade bequem ist, sondern wie ein künstlerisch bildsamer Stoff, in welchem der geistige und sittliche Gehalt des inneren Lebens seinen entsprechenden Ausdruck finden und dadurch zu objektiver Klarheit und individuell bestimmter Entfaltung gebracht werden soll.«[4]) Ganz seiner Auffassung von der tiefgreifenden Bedeutung der Sprache gemäß bemerkt er, daß man die Sprache als Ausdruck des Gemütes einer Nation nicht etwa in Grammatik und Lexikon allein, sondern vorzugsweise in ihrem lebendigen Gebrauche und den Werken ihrer Literatur zu suchen habe.[5])

Was Waitz in bezug auf die pädagogische Ausnutzung der Muttersprache bei der Erziehung fordert, das wird endlich in unseren Tagen in die Praxis umgesetzt. Erst in neuester Zeit gewinnen die methodischen Hilfsbücher im Deutschunterricht weitere Verbreitung,

[1]) A. P. S. 246, 247. — [2]) Ebenda S. 247. — [3]) Ebenda. — [4]) Ebenda S. 258. — [5]) Ebenda S. 248.

die jene Gedanken Waitzs in die Praxis umzusetzen versuchen, den Gedanken im besonderen, daß der Erzieher nicht etwa aus praktischen Rücksichten des Lebens, etwa in Hinblick auf das bessere Fortkommen des Zöglings im Berufe, seine Sorge der Sprachbildung zuwenden müsse. Waitzs Verdienst besteht darin, die Muttersprache als ein unmittelbar gemütsbildend wirkendes Erziehungsmittel dargestellt zu haben. Dieser Punkt bedarf besonderer Beachtung. Die Sprache vermag wegen des ihr immanenten Gefühlsgehaltes insofern eine sittliche Aufgabe im Waitzschen Sinne zu erfüllen, als sie die Extension der Persönlichkeit ungemein fördert, in erster Linie die innere Einstimmung, die innere Freiheit des Individuums selbst, insofern nämlich, als die Sprache die Gefühle im Bewußtsein erst zur Klarheit kommen läßt; solange Gefühle unklar und verschwommen bleiben, kann man nicht erwarten, daß — soweit sie Zerrissenheit und Unruhe des Gemütes verursachen — sie einen Ausgleich finden und daß die innere Einstimmung sich wiederherstellen lasse. Für die Sittlichkeit, den Erziehungszweck, aber noch wesentlicher erscheint es uns, daß das Kind seine eigenen Gefühle auch in anderen bemerkt, die, über Haus und Schule hinausstehend, es sonst nichts angehen, daß es sich mit diesen, was die Gefühlsrichtung des inneren Lebens anbetrifft, verwandt fühlt. Und in diesem Bewußtsein gemeinsamer Gefühle, die man gemäß seiner Psychologie immer als die Wurzeln, die Triebfedern des Wollens ansehen muß, in diesem Sicheinsfühlen mit einer größeren Gemeinschaft liegt der Anfang des gemeinsamen Wollens und Handelns, überhaupt der Teilnahme an den höheren Interessen der Volksgenossen. Darin liegt die pädagogisch-ethische Bedeutung der Sprache als Erziehungsmittel. Und dieser höhere theoretische Gesichtspunkt bestimmte Waitz, eine andere Benutzung dieses Erziehungsmittels zu fordern. Bisher war es üblich gewesen, daß man Sprachrichtigkeit und Sprachfertigkeit als Ziel des Sprachunterrichts sich setzte, daß man, etwas über dieses rein praktische Ziel des Sprachunterrichts hinausgehend, günstigenfalls Förderung der intellektuellen Fähigkeiten durch Denkübungen erwartete, im übrigen ihm allenfalls noch eine gewisse propädeutische Stellung zusprach. Waitz hat die wesentliche und für die Sittlichkeit bedeutende Wirkung der Sprache nicht in der Förderung des Intellekts, sondern in der Extension des kindlichen Gemütslebens erblickt.

Verfolgen wir das diesem Verdienste zu grunde liegende spezifisch Waitzsche Wertungsprinzip weiter in seiner Bedeutung für die allgemeine Pädagogik.

Vorher müssen wir uns die eigenartige Stellung vergegenwärtigen, die die ästhetischen und religiösen Interessen in der Waitzschen Ethik einnehmen, und die ganze Lehre von der Rangordnung der Interessen, um im voraus die Stellung ungefähr ermessen zu können, die seine unter der Geschmacksbildung zusammengefaßten ästhetischen Anschauungen im ganzen Rahmen der Allgemeinen Pädagogik einnehmen werden.

Waitz klagt über den verhältnismäßig niedrigen Standpunkt der zeitgenössischen Ästhetik, die viel zu ausschließlich die allgemeinen Normen der Kunstbeurteilung im ganzen ins Auge faßte, anstatt auf die Masse und Verwicklung der einzelnen Faktoren zu achten, aus denen sich die Gesamtwirkung eines Kunstwerkes doch immer erst zusammensetze,[1]) und er warnt die Erzieher vor einer abstrakten ästhetischen Phraseologie.[1]) In wenigen Abschnitten der Allgemeinen Pädagogik tritt seine Beobachtungsgabe, die innere Abklärung seines Wesens und die Fülle zarter Rücksichten so als die innere Festigkeit und Entschiedenheit seines Wesens hervor wie hier; wenigen Abschnitten ist sein persönlicher Charakter so scharf aufgeprägt wie gerade diesem. Das Verhältnis des Ästhetischen zur Allgemeinen Pädagogik ist meisterhaft dargestellt. Er sagt: Die pädagogische Stellung der Geschmacksbildung ergibt sich aus dem nahen Zusammenhange, in welchem sie mit der Sittlichkeit überhaupt und mit den geselligen Verhältnissen im besonderen steht. Obgleich die Sittlichkeit ihrem Wesen nach ganz in der Gesinnung wurzelt und deshalb als solche nur dem inneren Leben des Menschen angehören kann, so vermag sie sich doch nur zu entwickeln und zu betätigen im Zusammenleben der Menschen mit Hilfe aller der Mittel, durch welche ihr Inneres teils willkürlich, teils unwillkürlich äußerlich dargestellt und gegenseitig verständlich wird.«[2]) Die innere Sittlichkeit bedarf der äußeren Formen als ihrer objektiven Ausprägung. Als unbedingt gültiges Grundgesetz dieser Beziehung muß gelten, daß die äußere Darstellung der Sittlichkeit dem inneren Gehalte der sittlichen Gesinnung durchaus entspricht.[3]) »Die Formen des äußeren Lebens, als der individuell charakteristische Ausdruck des inneren, sind deshalb für die Erziehung nichts weniger als gleichgültig.[4]) Als Zweck der ästhetischen Bildung bezeichnet Waitz, »die sämtlichen Darstellungen des inneren Lebens auch in ihren feineren Unterschieden verstehen, richtig würdigen und beherrschen zu lernen, so daß namentlich der vielfache Zwiespalt des Sinnlichen und Sittlichen überwunden werde,

[1]) A. P. S. 275. — [2]) Ebenda S. 263. — [3]) Ebenda S. 264. — [4]) Ebenda.

daß das erstere vollständig vom letzteren bewältigt und ihm dienstbar, sich ohne Gewaltsamkeit zum gefälligen, bestimmt nuancierten Ausdruck desselben hingebe«.[1]) Die äußeren Formen sollen Darstellungsmittel und Symbol des geistigen Gehaltes sein.[2]) Mag die Geschmacksbildung an sich auch irgend welchen positiven Wert haben, für die Erziehung darf sie nie und nimmer isoliert dastehen, ihre ungemein hohe pädagogische Bedeutung liegt in ihrem unmittelbaren Verhältnis zur Sittlichkeit. »Vermag die Geschmacksbildung namentlich durch die Erweckung des Kunstsinnes und durch eigene Versuche der Kunstausübung die Sinnlichkeit zu veredeln, das Gemüt zu erheben und von dem Gemeinen abzuwenden, so leistet sie dies doch nur dadurch, daß sie den geistigen und sittlichen Gehalt des Lebens in schärfster und reinster Ausprägung sinnlich anschaulich darstellt. Wo die Formen als bloße Formen gefallen, ohne etwas zu bedeuten, da wird der ästhetische Genuß zur bloßen Unterhaltung.«[3]) Wie Waitz bei den anderen Erziehungsmitteln — die wir bisher als unmittelbar gemütsbildend wirkend, die Anfangsstadien des Willens als unmittelbar hervorrufend kennen gelernt haben — nicht allein ihre Leistungsfähigkeit für die Sittlichkeit untersucht, sondern auch ihre dieser Eigenart entsprechende Ausnutzung vorschreibt, so auch hier. In bezug auf die pädagogische Ausführung der Geschmacksbildung bemerkt er: »Was sich in der früheren Erziehung für die Geschmacksbildung tun läßt, beschränkt sich auf eine zweckmäßige Vorbereitung derselben. Diese ist von dreierlei Art, entsprechend den drei verschiedenen Arten von Mitteln, welche dem Menschen zur Darstellung seines inneren Lebens zu Gebote stehen, dem unmittelbaren Ausdrucke der leiblichen Erscheinung, der Sprache und den künstlichen Mitteln im engeren Sinne.«[4]) Immer soll die äußere Form nicht allein den Anforderungen der Schönheit nachkommen, sondern deren in jeder Beziehung entsprechendes Äquivalent sein. Das Kind soll zu einer richtigen Schätzung des Wertes der geselligen Formen und zu einer feiner nuancierten äußeren Darstellung seiner individuellen Eigentümlichkeit kommen.[5]) Dies soll erreicht werden durch Vermeidung des eigentlich Häßlichen in der ganzen Umgebung und in der eigenen Erscheinung der Erwachsenen, große Einfachheit und Ungezwungenheit des Betragens als natürlicher Ausdruck des allgemeinen Wohlwollens und der Achtung jeder fremden Individualität in ihrem inneren und äußeren Lebenskreise.[6]) Durch solches Vorbild soll mit

[1]) A. P. S. 265. — [2]) Ebenda. — [3]) Ebenda. — [4]) Ebenda S. 267. — [5]) Ebenda S. 268. — [6]) Ebenda S. 269.

dem Sinne für äußeren Anstand und rücksichtsvolle Sitte zugleich das Gefühl für deren tiefere Bedeutung geweckt werden.[1]) Wir haben schon bei der Betrachtung der Sprache als Erziehungsmittel bemerkt, wie die Fortbildung der Sprache als Rückwirkung die Fortbildung des Gemütslebens hat, so daß mit der Ausdrucksfähigkeit der Sprache auch die feinere Nuancierung der Gefühle wächst. In der Kongruenz aber von Ausdruck und Gefühl liegt das pädagogisch interessante ästhetisch-ethische Moment. Dieses ästhetische Interesse, die Sprache zum kongruenten Ausdrucke des psychischen Lebens zu machen, soll nach Waitz durch den Vortrag geweckt werden. Die Stimme gestattet, die feinsten Schattierungen des psychischen Lebens zum Ausdruck zu bringen; »dadurch wird das heranwachsende Kind aus der Bewußtlosigkeit seines eigenen, so oft überwältigenden Gefühlslebens allmählich herausgezogen, und mit dem Interesse für die vollkommenere Darstellung desselben wird zugleich auch seine Fähigkeit dazu erhöht.«[2]) Jene feinere Kongruenz bewußt werden zu lassen, sind in erster Linie die Meisterwerke der Literatur, die Schätze der vaterländischen Poesie geeignet. In bezug auf die Geschmacksbildung sagt deshalb Waitz: »Es versteht sich von selbst, daß die vaterländischen Dichter, gleich wichtig für die Bildung des Geschmacks und des nationalen Sinnes, hierbei den Hauptgegenstand und Mittelpunkt des Studiums bilden müssen.«[3]) Da, wo das Schöne als isoliert gefallende Form aufgefaßt wird, macht sich unter Erziehern auch heutzutage ein prinzipieller methodischer Fehler bemerkbar, vor dem Waitz schon warnt: »Nur durch das bestimmte Verständnis und die reine Aufnahme des Kunstwerkes selbst, nicht durch abstraktes Räsonnement über dasselbe, sei es gut oder schlecht, bildet sich der Geschmack.«[4]) Dann ist es allerdings kein »Unterricht« mehr, der sich in Unterrichtsparaden vorführen läßt und glänzende, in die Augen springende Erfolge mit sich bringt. Die Bedeutung echter Geschmacksbildung liegt viel tiefer. Ihr pädagogischer Wert besteht nicht in der Erreichung positiver Unterrichtsergebnisse, sondern sie hat die Bestimmung, den Druck der Wirklichkeit wenigstens zeitweise von uns zu nehmen und uns durch die künstlerischen Schöpfungen in eine höhere, ideale Welt einzuführen, in welcher allein der Mensch die volle Befriedigung seiner sämtlichen wesentlichen Interessen zu finden vermag, die ihm das irdische Leben versagt.[5])

Auch Herbart erkannte schon die Notwendigkeit ästhetischen

[1]) A. P. S. 269. — [2]) Ebenda S. 271. — [3]) Ebenda S. 275. — [4]) Ebenda S. 276. — [5]) Ebenda S. 277.

Einflusses bei der Erziehung; das ästhetische Interesse ist bei ihm eins von den sechs gleichschwebenden Interessen, die aus dem Unterrichte resultieren sollen. Bei Waitz nimmt es eine etwas andere Stelle ein. Dies liegt begründet in der ganzen Lehre von der Rangordnung der Interessen, die man sich hier vergegenwärtigen muß, um die viel herausgehobenere und ungemein bedeutungsvollere Stellung des ästhetischen Elements bei der Erziehung zu erfassen. Das ästhetische Interesse, so lehrt die Ethik, ermöglicht — wenigstens zeitweise — den Ausgleich inneren Widerstreits im Individuum, eine Leistung, die die dem ästhetischen Interesse untergeordneten Interessen nicht vollbringen können. Waitzs Ethik forderte also notwendigerweise keine Gleichschwebung von Interessen, keine Nebenordnung des ästhetischen Interesses neben viele andere, sondern seiner psychologischen Bedeutung gemäß eine Überordnung, die ihm zukommt, weil dieses Interesse die sichere Gewähr einer Befriedigung des empirisch-psychologisch gegebenen Widerstreits in unserem Innern gibt. Auch in dieser Beziehung hat Waitz die Herbartschen Anschauungen weiter entwickelt. Also nicht allein die feinere Harmonie fremden Geisteslebens und fremder äußerer Form, sondern in erster Linie die Harmonie des eigenen Geisteslebens mit der eigenen äußeren Erscheinung ist das Wesentliche. Die sittliche Wirkung der Geschmacksbildung ist zu suchen ebensowohl in der Projektion der eigenen inneren Erscheinung auf die äußere Erscheinung — wodurch gewissermaßen die innere Harmonie sich selbst einen äußeren Halt schafft, sich selbst sichtbar macht und wodurch sie dem Bewußtsein viel klarer wird — als auch in der Projektion des Wohlwollens auf andere, des Sicheinsfühlens mit ihnen auch auf den äußeren Verkehr. Äußere zarte Rücksichtnahme auf den anderen, zum Ausdruck gebrachte Wertschätzung dessen, was dem andern heilig ist und wert, selbst wenn es uns als wertlos erscheint, Beachtung fremder Individualität: dies bedeutet unter allen Umständen eine Wirkung des inneren, zu grunde liegenden sittlichen Verhältnisses. Wo ästhetisches Interesse in diesem Waitzschen Sinne wirkt, da ist auch Platz geschaffen für die höheren Interessen überhaupt, denen wir uns gemäß der Idee der Zivilisation zuwenden sollen, um die Extension der Persönlichkeit immer und immer zu vergrößern.

Waitzs Anschauungen zeigen in dieser Beziehung eine Weiterentwicklung nach der Richtung hin, die schon von W. von Humboldt, Schiller, Niemeyer u. a. vorgezeichnet war.

Wir wollen hier nicht unterlassen, gelegentlich darauf hinzuweisen, wie sich auch in dem soeben Dargelegten deutlich die ganze philosophische Grundauffassung Waitzs von der Stellung der Psycho-

logie zu der übrigen Philosophie bemerken läßt. Zu grunde liegt die psychologische Lehre von der andauernden inneren Entzweiung und als deren Folge die Lehre von der Rangordnung der Interessen. Daraus wieder resultiert die ethische Forderung der inneren Einstimmung mit sich selbst und anderen, kurz die ganze ethische Lehre von der Extension der Persönlichkeit, wie wir sie kurz bezeichnet haben, und daraus wieder geht hervor die enge Beziehung zwischen Ästhetik und Ethik einerseits und zwischen diesen beiden und der Pädagogik andrerseits.

Geschmacksbildung und Religion sind in ihrer Leistungsfähigkeit für den allgemeinen Erziehungszweck ähnlich; der Religion kommt entschieden die einflußreichste Stellung zu. Um das innige Verhältnis zwischen Religion und Gemütsleben, Religion und Erziehungszweck dem Waitzschen Sinne gemäß richtig zu erfassen, ist es auch hier erforderlich, sich die Lehre der Rangordnung der Interessen vor Augen zu halten. Was die Lebensverhältnisse sonst auch immer der inneren Einstimmung im Menschen entgegensetzen — mögen selbst die sinnlichen, intellektuellen, ethisch-politischen Interessen untereinander in Widerstreit geraten — was, über ihnen schon stehend, das ästhetische Interesse nicht auszugleichen vermag, das findet mit voller Sicherheit seinen Ausgleich in der Befriedigung des religiösen Interesses. »Die Stellung der Religion zu den übrigen Hauptinteressen des Menschen charakterisiert sich dadurch, daß sie diesen und damit dem Gemütsleben überhaupt zu dem selbständigen Abschluß und der inneren Einheit verhelfen soll, welche ihnen für sich allein notwendig versagt bleiben.« [1]) Wenn Waitz von der Sittlichkeit sagt, daß sie die Totalität der Aufgaben umfasse, die durch menschliche Selbsttätigkeit überhaupt lösbar sind,[2]) so ist offenbar, daß damit unser Inneres noch lange nicht dauernder innerer Einstimmung zugeführt werden kann, daß — vom Mißlingen alles sittlichen Strebens durch so vielerlei Widerstände ganz abgesehen — zwar die Sittlichkeit die innere Einstimmung ein Stück vorwärts bringen, aber nie vollenden kann. Im allgemeinen läßt sich sogar behaupten, daß das religiöse Bedürfnis in derselben Proportion zunimmt, in der die sittliche Entwicklung fortschreitet. »Je kräftiger und strenger das ethische Interesse des einzelnen ist, desto tiefer ergreift ihn der Schmerz über die eigene sittliche Schwäche, desto bitterer ist er geneigt, über den Weltlauf zu urteilen, der so oft nicht bloß seiner individuellen Kraftanstrengung zu spotten, sondern in der überwiegenden Mehrzahl der

[1]) A. P. S. 279. — [2]) Ethik und A. P. S. 279.

Fälle das Edle und Hohe durch das Gemeine zu grunde richten zu lassen scheint.«[1]) Waitz legt ferner in ausführlicher Weise dar, wie die Präponderanz irgend eines der drei untergeordneten Interessen nur einen mangelhaften Abschluß der Weltansicht ermöglicht; deshalb fordert er eine möglichst gleichmäßige, allseitige Entwicklung der geistigen Hauptinteressen des Menschen,[2]) eine Forderung, die leicht als im Widerspruch stehend mit der Lehre von der Rangordnung der Interessen erscheinen muß. Wenn Waitz eine allseitige Entwicklung der Interessen verlangt, so ist damit gesagt, daß keins vernachlässigt werden soll; indem er eine gleichmäßige Ausbildung der Hauptinteressen fordert, verlangt er eine der Bedeutung der Interessen — gemäß ihrer Rangordnung — proportionale Entwicklung.

Auch die Untersuchung der Religion als eines unmittelbar gemütsbildenden Erziehungsmittels vollzieht sich bei Waitz vom streng psychologischen Standpunkte aus. Der Kampf der Interessen ist die psychologische Tatsache, von der er auch hier ausgeht. Die Religion kann diesen Kampf sicher vollenden, vorausgesetzt, daß nicht ein unwiderstehlicher Kampf der Interessen, hervorgerufen durch einseitige Erstarkung eines untergeordneten Interesses oder durch Widerstreit mit dem religiösen Interesse selbst — dies ist das gefährlichste — die innere Einstimmung auf immer gefährdet. Deshalb spricht Waitz zwei Folgerungen für die Pädagogik aus. Es folgt »zweierlei für die Pädagogik in Rücksicht der Religion, einmal daß die rechte Empfänglichkeit für diese, die rechte Tiefe und Kraft, mit der sie im Gemüte wurzeln soll, nur durch die sorgfältige Entfaltung und möglichst vielseitige Verflechtung aller übrigen geistigen Interessen untereinander herbeigeführt werden kann; zweitens, daß sich die Religionslehre durchgängig in Einklang halten muß mit denjenigen Ansichten, welche als die relativ festen Resultate der jedesmaligen wissenschaftlichen, künstlerischen und ethischen Entwicklungsstufe des menschlichen Geisteslebens zu betrachten sind.«[3]) Wir erkennen sofort, daß ein Religionsunterricht, der nichts anderes ist als elementare Theologie und Dogmatik, kein Religionsunterricht ist, der vor den Forderungen der allgemeinen Pädagogik bestehen kann. Aus der psychologischen Grundlegung bei Waitz resultiert das eine ganz gewiß, daß die Religion niemals selbst in den Kampf der Interessen, den gerade zu schlichten ihre wesentliche und eigentümliche Aufgabe ist, eintreten darf; denn sonst wird sie sicher mehr Schaden als Nutzen stiften. »Die Religion hört auf, eine Wohltat zu sein, sie gibt ihre

[1]) A. P. S. 280. — [2]) Ebenda S. 283. — [3]) Ebenda S. 284.

Macht zugleich mit ihrem Anspruch an pädagogischen Wert auf, sobald sie sich mit der Wissenschaft oder dem Leben in Streit einläßt.«[1])

Wir erkennen, daß Waitz in der Auffassung und Einschätzung der Religion anderen, z. B. Pestalozzi, nicht nachsteht.

Das besonders muß ihm hoch angerechnet werden, daß auch er den Erfolg der religiösen Bildung nicht allein vom Religionsunterrichte erwartete — am allerwenigsten von der großen Zahl der Religionsstunden — sondern daß er der gesamten Erziehung — auch nicht bloß dem gesamten Unterricht — eine religiöse Wirkung zusprach, insofern nämlich, als die Erziehung von vornherein mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln den Zustand im Innern des Menschen anstreben soll, den die religiöse Bildung im besonderen vollenden soll. Lediglich in dem Sinne, daß innere Freiheit, Wohlwollen und Zivilisation, Extension der in sich geeinten Persönlichkeit realisiert werden können, wenn alle Interessen proportional der in ihrer Rangordnung zum Ausdruck gekommenen Bedeutung zur Entwicklung gelangen und jeder Widerstreit sowohl zwischen ihnen selbst, als auch mit den religiösen Interessen vermieden wird, kann bei Waitz von einer Konzentration in ähnlichem Sinne wie in der Herbartschen Schule gesprochen werden; dann findet alles erzieherische Streben in jenem Zustande sein Ziel, das zwar durch andere Erziehungsmittel bis zu einem gewissen Grade, nur durch die Religion aber tatsächlich voll und ganz erst erreicht werden kann. Insofern also, als die vollendete Realisierung der sittlichen Idee erst durch die Religion geschieht, durch alle anderen Erziehungsmittel aber vorbereitet und bis zu einem gewissen Grade schon erreicht wird, besteht bei Waitz, wenn auch nicht ausgesprochenerweise, das Prinzip der Konzentration für die gesamte Erziehung — für die gesamte Erziehung, dies ist ganz wesentlich. Die Konzentrationsidee bezieht sich sonst meist auf den Unterricht und seine Mittel; hier aber umfaßt die Idee der Konzentration das ganze Erziehungsgeschäft, auch jene Erziehungsmittel sind im letzten Grunde dieser Idee untergeordnet, die bisher noch nicht so sehr in den Vordergrund traten.

Nun erübrigt es sich, die mittelbar gemütsbildend wirkenden Erziehungsmittel einer Betrachtung zu unterwerfen, die unmittelbar nur der Förderung der Intelligenz dienen. Während zu den unmittelbar gemütsbildend wirkenden Erziehungsmitteln von Waitz verdienstlicherweise — nicht allein Unterrichtsfächer gerechnet wurden, sind

[1]) A. P. S. 286.

die Erziehungsmittel ersterer Art nur Unterrichtsgegenstände. Diejenigen Unterrichtsgegenstände liegen also jetzt für unsere Betrachtung vor, »welche überwiegend der Entwicklung der intellektuellen und nur sekundär der Ausbildung der sittlichen oder ästhetischen Interessen dienstbar sind, nämlich die fremden Sprachen, die Mathematik und die Naturwissenschaft.« [1]) Zunächst ist es erforderlich, das Verhältnis der Intelligenz zur Gemütsbildung und zum erzieherischen Zwecke überhaupt darzulegen. Die intellektuelle Bildung hat ihren nächsten Zweck in sich selbst, ihren weiteren indirekten Zweck aber doch im Gemüte des Kindes. »Um der inneren Freiheit eine feste und sichere Basis zu geben, wird die Bildung der Intelligenz vor allem auf die möglich größte Erweiterung des Gesichtskreises überhaupt hinzuarbeiten und in das Verständnis der Grundlagen aller Hauptzweige menschlichen Wissens und menschlicher Tätigkeit einzuführen haben; denn bei einem geringeren Umfange der Erkenntnis würde die Einsicht in den Zusammenhang und die gegenseitigen Verhältnisse der Über- und Unterordnung, in welche die sämtlichen Interessen des Menschen zu setzen sind, notwendig mangelhaft und damit eine wesentliche Bedingung der Freiheit unerfüllt bleiben.« [2]) Indem aber aus dem Begriffe der inneren Einstimmung die Forderung abgeleitet wird, den geistigen Horizont nach allen Seiten zu erweitern, ist offenbar, daß mit der Vielseitigkeit des Stoffes allein die innere Freiheit noch nicht gewährleistet wird. Denn das positive Material an sich könnte tausenderlei Ursachen inneren Widerstreits, großer Unklarheit und bedrückender Unzufriedenheit geben: eine Gefahr für die innere Einstimmung! Darum muß zur Vielseitigkeit des Stoffes notwendigerweise als zweite intellektuelle Vorbedingung der inneren Freiheit die Fähigkeit selbständigen Denkens hinzukommen, die dauernd zu steigern zum nächsten Zwecke der intellektuellen Bildung mitgehört. [3]) »Zeigt sich demnach die Vielseitigkeit der intellektuellen Bildung um der inneren Freiheit willen als notwendig, zu der sie hinführen soll, so wird sie nicht minder auch um des anderen Zweckes willen gefordert werden müssen, der durch sie erreicht werden soll, nämlich das fortschreitende Hineinleben in die höheren geistigen Interessen.« [4]) Indem aber als Regel gilt, daß jedes höhere Interesse in demselben Grade wächst, in dem der Zögling die Mittel verstehen und beherrschen lernt, durch die er dasselbe befriedigen kann,[4]) ergeben sich für den Unterricht zwei Gesichtspunkte: das formale und materiale Ziel des Unterrichts, von denen das erste die Weckung und Verstärkung des

[1]) A. P. S. 373. — [2]) Ebenda S. 297. — [3]) Ebenda. — [4]) Ebenda S. 298.

intellektuellen Interesses im besonderen zum Zwecke hat.[1]) Intelligenz bezeichnet eben bei Waitz nicht allein die Aufnahme positiven Materials, sondern zugleich als unbedingt notwendig die Fähigkeit selbsttätiger Verarbeitung desselben. In der Fähigkeit selbsttätiger Verarbeitung allein, in den bewußten logischen Prozessen liegt das charakteristische Moment der intellektuellen Bildung, und eben diese logischen Prozesse sind das Zwischenglied, das sich bei der Bildung durch Intelligenz zwischen die objektiven Bewußtseinsinhalte und die Gemütsvorgänge einschiebt. Aus diesem Grunde wirkt die intellektuelle Bildung nur mittelbar gemütsbildend. Denn erst die das positive Wissensmaterial mit den übrigen psychischen Inhalten verarbeitenden verbindenden Prozesse erwirken die innere Einstimmung. »Die Abstraktionen sind das erste und wesentlichste Produkt der Verarbeitung der Tatsachen. Sie bringen das anfangs zerstreute Mannigfaltige unter einheitliche Gesichtspunkte und bilden dadurch den Übergang von der Auffassung des Tatsächlichen als solchen zur Bildung der Einsicht.«[2]) Übung in diesen logischen Prozessen gewöhnt daran, beim Denken abzusehen auch von den individuellen Eigentümlichkeiten des denkenden Subjekts, gewissen Neigungen usw.« Zu dieser Freiheit des Denkens von den eigenen individuellen Besonderheiten, welche sich als eine wesentliche Bedingung der sittlichen Freiheit gezeigt hat, soll der Schüler durch den Unterricht mehr und mehr hingeführt werden.«[3]) Somit erreicht die Bildung der Intelligenz ein Doppeltes für den Erziehungszweck: teils führen die das psychische Material einenden abstrahierenden Prozesse die innere Freiheit herbei, teils führt die Erweiterung des geistigen Horizontes zur Weckung und Verstärkung der intellektuellen und anderer höherer Interessen.«[4]) Wenn wir uns nun aus der Waitzschen Psychologie die Anschauung vergegenwärtigen, nach der der Wille die Richtung des überwiegenden Interesses bezeichnet, so erhellt daraus die Beeinflussung, die der Wille durch die Bildung der Intelligenz und damit indirekt durch die noch zu erwähnenden Unterrichtsfächer erfährt.

Die Vertiefung der pädagogischen Anschauungen, die durch die soeben dargelegten Lehren Waitzs geschaffen worden ist, scheint in einem um so helleren Licht, wenn man sich die entsprechenden Anschauungen Herbarts vergegenwärtigt. Gemäß dem intellektualistischen Charakter seiner Psychologie lag bei ihm das Schwergewicht aller Erziehung auf dem Unterrichte, der die Geschlossenheit des Gedanken-

[1]) A. P. S. 299. — [2]) Ebenda S. 320. — [3]) Ebenda S. 321. — [4]) Ebenda S. 369.

kreises, ein vielseitiges, gleichschwebendes Interesse zum nächsten Ziele hat. Zwischen diesem gleichschwebenden, vielseitigen Interesse aber und den ethischen Forderungen, die in der Idee der inneren Freiheit, Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Vergeltung enthalten sind, besteht unzweifelhaft eine vom Meister nicht ganz überbrückte Kluft. Waitzs Verdienst ist es also, die Leistung der Intelligenz für die Sittlichkeit und die Erziehung klargestellt zu haben: ein ununterbrochener Weg führt von der Psychologie durch die Ethik zur Pädagogik — von der psychologischen Tatsache des kontinuierlichen inneren Widerstreits zur ethischen Forderung der inneren Einstimmung, zur pädagogischen Darlegung der Leistungsfähigkeit der Intelligenz für die Sittlichkeit und zur Unterordnung einer Anzahl im besonderen geeigneter Unterrichtsfächer als Erziehungsmittel unter die Bildung der Intelligenz.

Die Erziehungsmittel, durch die jene Fähigkeit der einenden Abstraktion geschaffen und das intellektuelle Interesse geweckt und gesteigert wird, sind vorzugsweise fremde Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, jene Unterrichtsfächer, die schon oben als sekundär der Ausbildung der sittlichen und ästhetischen Interessen dienstbar charakterisiert worden sind.

Ein Bedenken muß beim Lesen der letzten Zeilen ohne weiteres aufsteigen, nämlich wie es zu erklären sei, daß die Muttersprache vorzugsweise als unmittelbar gemütsbildend, aber die fremden Sprachen als mittelbar gemütsbildend und in erster Linie der Bildung der Intelligenz dienend betrachtet werden. Der scheinbare Widerspruch löst sich sofort, wenn wir bedenken, daß das in der Muttersprache liegende gemütsbildende Element der Gefühlsgehalt der Sprache ist. Das eigene Gemütsleben des Individuums, das Gemütsleben der Sprachgenossen findet in ihr seine Ausdrucksform. Nun läßt sich sicher nicht leugnen, daß es uns nicht auch möglich wäre, uns einzuleben in das Gemütsleben einer fremden Nation, soweit es in deren Sprache zum Ausdruck kommt. Herder hat in seinen »Stimmen der Völker in Liedern« dafür einen treffenden Beweis gegeben. Es ist also offenbar, »wer eine fremde Sprache spricht oder versteht, wird durch die Versetzung in sie zeitweise innerlich ein anderer Mensch; wer eine solche erlernt, eröffnet sich dadurch eine durchaus neue Art des Umgangs, er setzt sich dadurch in Verkehr mit einem fremden Nationalgeist und Nationalcharakter, dessen Verständnis seinem Gedankenkreise wie seinem Gemütsleben zu einer Erweiterung und Vertiefung verhelfen muß, wie sie sich innerhalb derselben Nationalität

gar nicht erwerben lassen.«[1]) Am deutlichsten tritt die Eigenart des fremden Gemütslebens dann hervor, wenn wir versuchen, ein Stück, in dem das fremde Gemütsleben zum Ausdruck kommt, völlig dem psychischen Inhalte nach in die Muttersprache zu übertragen. »Übersetzungen sind Kopien, deren Schattierung und Kolorit vom Originale verschieden, deren Konturen sogar vielfach verzogen und verschoben sind.«[2]) Die Fähigkeit aber, das fremde Gemütsleben in seiner ganzen Tiefe mitzuleben, kann notwendigerweise nur in demselben Grade wachsen, in dem die Gewandtheit im äußeren Gebrauche der fremden Sprache wächst. Die Erweiterung des eigenen Gemütslebens durch das Verständnis des fremden, die Aneignung höherer Interessen, die durch das Studium fremder Kunst und Literatur ermöglicht wird — dies sind Leistungen der Bildung durch fremde Sprachen, die zwar schon bei geschicktem Unterricht am Anfang nach und nach hervortreten, von denen aber als den vorwiegenden Leistungen erst nach der Erlernung der Sprache, am Schlusse des Unterrichts gesprochen werden kann. »Unterliegt es demnach keinem Zweifel, daß die materiale Entwicklung der Intelligenz das Erlernen fremder Sprachen erfordert, um sich in die geistigen und gemütlichen Eigentümlichkeiten einer fremden Nationalität und dadurch in die höheren Interessen hineinzuleben, die vor allem aus der Sprache und Literatur des Volkes in konkreter Gestalt uns entgegentreten — so zeigt sich dasselbe nicht minder nötig aus dem Gesichtspunkte der formalen Aufgabe des Unterrichts.«[3]) Als Zweck des Unterrichts in den alten Sprachen hört man noch heute bisweilen angeben die Grundlegung für das Verständnis der modernen Kultur. Auch Waitz muß dieser wenig Verständnis für die moderne Kultur verratenden Ansicht entgegengetreten sein, denn er bemerkt,[4]) daß doch die moderne Kultur zu einem großen Teile auf ganz anderen Grundlagen ruhe als das Altertum, auf Mathematik, Naturwissenschaften und einer Religion, die nichts gemein habe mit der des Altertums. Das, was der Unterricht in den fremden Sprachen in der Unterrichtszeit selbst vorwiegend leistet, kommt zum Ausdrucke in dem formalen Zwecke des Sprachunterrichts, der z. B. damit gegeben ist, daß der größere Formenreichtum der fremden Sprache uns zu einer weiteren Differenzierung eines Gedankens zwingt, die auszudrücken unsere Muttersprache nur auf Umwegen gestattet.[5]) Der Umguß der fremden Gedanken aus der fremden Form in die bekannte erfordert hundertfach wieder-

[1]) A. P. S. 375. — [2]) Ebenda S. 376. — [3]) Ebenda. — [4]) H. A. — [5]) A. P. S. 379.

kehrende intellektuelle Prozesse, eine fortdauernde Analyse der fremden Gedanken. »Dies verspricht ohne Zweifel der Entwicklung der Intelligenz nach ihrer formalen Seite einen Erfolg, wie er sich von keinem anderen Bildungsmittel erwarten läßt, denn es gibt keins, durch das der Schüler in ebenso ausgedehnter Weise und mit gleichgroßer Schärfe seine Gedanken in ihre Elemente zu zerlegen, die Verhältnisse seiner einzelnen Vorstellungen gegeneinander abzuwägen und Vergleichungen selbst ihrer feineren Nuancen vorzunehmen angeleitet würde.«[1]) Die für uns hier im Vordergrunde stehende Bedeutung der Sprache ist die, daß »sie das unentbehrliche Mittel zu aller bewußten Gedankenentwicklung ist.«[2])

Nach Waitzs Ansicht sind fremde Sprachen als Erziehungsmittel in doppelter Weise für den allgemeinen Erziehungszweck zu wirken imstande. Die Steigerung der Intelligenz ist eine ebenso notwendige und wesentliche Leistung dieser Sprachbildung wie das durch sie ermöglichte Hineinleben in neue, höhere Interessen einer größeren Gemeinschaft. In letzterer Beziehung geschieht die Wirkung der fremden Sprachen parallel zu der Geschichte; denn auch diese soll innere Bande knüpfen mit einem Kreise, der nicht allein durch die Sprachgemeinschaft beschränkt ist. Und doch ist in der Leistungsfähigkeit beider ein ganz wesentlicher Unterschied. Die Geschichte wirkt unmittelbar gemütsbildend, ohne Zwischenschaltung bewußter logischer Prozesse, durch Herstellung innerer Einstimmung mit dem psychischen Leben der Menschen der Geschichte, durch Hingabe an deren höhere Interessen. Die höheren Interessen aber, an denen der Zögling durch den Unterricht in fremden Sprachen Teilnahme finden soll, werden in ihm durch Wissensstoff angeregt, der in einer Form gegeben ist, die zu beherrschen ihn vorher zu einer umfangreichen intellektuellen Tätigkeit zwingt. Aus diesem Grunde müssen die fremden Sprachen als ein mittelbar für die Sittlichkeit wirkendes Erziehungsmittel aufgefaßt werden. Durch die Steigerung selbsttätigen Denkens wird für die Herstellung der inneren Einstimmung gesorgt; denn wir haben den selbständigen Wert der Intelligenz, die das psychische Leben einende Wirksamkeit der logischen Prozesse schon oben erörtert; die Hereinziehung neuerer höherer Interessen, die als die höchsten Geistesprodukte und hervorragende Zeugnisse fremden Gemütslebens in den betreffenden Sprachen ihren Ausdruck finden und ohne deren Studium für den Zögling verloren gehen, hat für den Erziehungszweck eine doppelte Bedeutung; denn einerseits hilft sie durch Vermehrung und

[1]) A. P. S. 380. — [2]) Ebenda S. 381.

Vertiefung der höheren Interessen diesen die Präponderanz vor den niederen sichern und damit die gemäß der Waitzschen Ethik notwendige Rangordnung der Interessen herstellen, andrerseits bringt die Erkenntnis des fremden Gemütslebens eine Erweiterung des eigenen mit sich; die Gemütsprozesse verlaufen von nun an auch in neuen Richtungen, die angeregt wurden durch die sprachlichen Darstellungen bisher fremder Gemütsbewegungen, fremder Literatur und Kunstschätze. Daß diese Integrierung des Gemütslebens nicht soweit geht, daß die individuelle Eigenart des Zöglings erdrückt wird, dafür hat der Takt des Erziehers zu sorgen. Die Leistung der fremden Sprachen für den erzieherischen Zweck ist also in bezug auf die Idee der inneren Freiheit die Verstärkung der höheren Interessen und in bezug auf die Idee der Zivilisation die Erzeugung des Bewußtseins, daß ein Teil des eigenen Gemütslebens auch den Angehörigen fremder Nationalitäten eigen ist, daß aber auch charakteristische Züge fremden Gemütslebens in der eigenen Seele erwachen, daß bis dahin fremde Gefühle nachgefühlt werden können und dieses Sicheinfühlen mit einem neuen größeren Kreise von Menschen bedeutet nichts anderes als die Realisierung der Idee der Zivilisation. Diese sittliche Bedeutung der fremden Sprachen ist um so mehr hervorzuheben, als für den Leser der Allgemeinen Pädagogik leicht diese Leistungsfähigkeit der fremden Sprachen verschwindet gegenüber ihrer Bedeutung als Bildungsmittel der Intelligenz — eine Verkennung der Waitzschen Ansicht, die leicht durch die äußere Stellung der fremden Sprachen unter die Bildungsmittel erklärlich ist. Daß Waitz sie als vorzugsweise die Intelligenz fördernd betrachtete, ist darin begründet, daß gerade in der Zeit, in der der Zögling für den erzieherischen Einfluß am stärksten empfänglich ist, die Leistungsfähigkeit der fremden Sprache für die Intelligenz noch vorzugsweise in Betracht kommt; in der Zeit, in der der Zögling noch die äußere Form der Sprache zu beherrschen streben muß, sind die hundertfachen Denkoperationen das Wesentliche, was der Sprachunterricht dem pädagogischen Zwecke leistet. Waitz forderte gemäß dem von ihm geklärten materialen Zweckbegriffe der fremden Sprachen, daß Schreiben und Sprechen der fremden Sprache als minder wesentlich für den eigentlichen Zweck des Unterrichts gegen das Lesen zurücktreten sollen; das Lesen soll zur Hauptsache gemacht werden, Schreiben und Sprechen nur zur Unterstützung dienen, »damit die fremde Nationalität in gehöriger Lebendigkeit dem Schüler entgegentrete.«[1]) Diese aus Waitzs

[1]) A. P. S. 385.

Theorie sich ergebenden Forderungen in der Praxis durchzuführen, haben erst die neueren Lehrpläne und Prüfungsbestimmungen der höheren Lehranstalten die Möglichkeit gegeben; denn erst diese erkennen die überwiegende Bedeutung des Lesens und Sichhineinversenkens in den Geist der fremden Sprache gegenüber den grammatischen und Übersetzungsübungen in die fremde Sprache an. Wenn Waitz diese Forderung aussprach, so geschah dies nicht in Verkennung jener die Intelligenz bildenden Übungen, sondern um das materiale Ziel des Unterrichts in den fremden Sprachen in der für die Erziehung günstigsten Zeit wenigstens einigermaßen zur Geltung zu bringen.

Vergegenwärtigen wir uns nun, was Waitz über die Mathematik als Erziehungsmittel lehrt. »Die Mathematik,« sagt er, »ist der Form nach die vollendetste Wissenschaft und insofern das Vorbild für alle übrigen. Hierauf beruht ihre Bedeutung für die materiale Aufgabe der intellektuellen Bildung, für das Hineinleben des Schülers in die höheren Interessen, denn mit dem Eindringen in die Mathematik und durch dieselbe entwickelt sich in demselben Maße der Sinn für Wissenschaftlichkeit in engerer und strenger Bedeutung.« [1]) Sie ist das Erziehungsmittel, das in so hohem Grade wie kein anderes Stetigkeit und ungeschwächte Intensität der willkürlichen Aufmerksamkeit verlangt; sie verlangt eine geistige Energie wie kein anderes Unterrichtsfach, »obwohl nicht vergessen werden darf, daß eine solche spezifische Energie der Reflexion noch keine allgemeine sittliche Kraft des Wollens und Handelns ist.« [2]) Die Mathematik ist wie kein anderer Zweig des Unterrichts geeignet, »dem Schüler ein richtiges Bewußtsein von dem Umfang und dem Werte seines Wissens zu verschaffen; denn die richtige Schätzung und das bestimmte Gefühl der eigenen Kraft gehört zu den wesentlichen Bedingungen der inneren Freiheit.« [3])

Was Waitz bei den fremden Sprachen nachgewiesen hat, daß erst intellektuelle Prozesse erforderlich sind, ehe eine materiale Leistung dieses Erziehungsmittels für den Erziehungszweck möglich ist, führt er in gleicher Weise bei der Mathematik aus. Auch ihre Leistung für die Sittlichkeit ist doppelt: formal und material. Die erste besteht in der Erhöhung der Fähigkeit selbständigen Denkens; dieses hilft die innere Einstimmung herstellen sowohl durch die Unterscheidung des Wesentlichen vom Zufälligen im Gemütsleben, als auch durch die Vereinigung von Vorstellungsmengen unter allge-

[1]) A. P. S. 404. — [2]) Ebenda S. 416. — [3]) Ebenda S. 414.

meinere höhere Begriffe, die sich bei den Abstraktionen gestalten. Nach dieser Auffassung wirken die logischen Prozesse, wirkt der Intellekt unmittelbar sittlich, indem er seinen Teil zur Herstellung der inneren Einstimmung beiträgt. Dies aber muß festgehalten werden: nicht der Stoff der Mathematik wirkt unmittelbar, sondern erst die Prozesse, die durch die Aneignung des Stoffes bedingt sind; insofern wirkt der Intellekt unmittelbar sittlich, die Mathematik aber erst mittelbar. Die zweite Leistung der Mathematik, die materiale, besteht darin, daß sie das Beispiel einer Musterwissenschaft ist und damit ein höheres Interesse darstellt. So steht die Mathematik in naher Beziehung zur Idee der inneren Freiheit; denn sie hilft durch Darbietung eines höheren Interesses die niederen sinnlichen Interessen in den Schranken halten, deren Überschreitung der inneren Einstimmung gefährlich wird; und andrerseits fördert die Mathematik das selbständige Denken, das durch Abstraktionen größere Einheit innerhalb des Bewußtseins herstellt. Die enge Beziehung der Mathematik zum Erziehungszweck wurde wohl bis dahin noch nie in dieser Weise dargestellt.

Noch ist ein Blick auf die Naturwissenschaften zu werfen. Waitz stellte sich hier einer gewissen Zeitströmung entgegen. In einer von ihm sonst als vortrefflich bezeichneten Denkschrift[1]) trat gerade zu seiner Zeit das Verlangen zu Tage, den pädagogischen Wert der Naturwissenschaften in eine unmittelbare ästhetisch-religiöse Einwirkung zu setzen. Diese Leistung der Naturwissenschaften für den Erziehungszweck würde hoch anzuschlagen sein. Sie können es leisten, dies gibt auch Waitz zu, »aber diese ganze ästhetisch-religiöse Wirksamkeit der Naturwissenschaft kann nur von einem umfassenden Studium derselben im ganzen, dagegen bloß in verhältnismäßig geringem Grade von der Bekanntschaft mit ihren Anfängen ausgehen, um die es sich doch allein handelt, wenn von dem pädagogischen Werte der Naturwissenschaft die Rede ist.« [2]) Ist also, dies betont Waitz, irgend ein Erziehungsmittel in bezug auf seine Leistungsfähigkeit stark einseitig, so sind es die Naturwissenschaften. Seiner Ansicht nach ist die unmittelbare Wirkung der naturwissenschaftlichen Tatsachen auf das Gemüt in dem erziehungsfähigen Alter gering. Ihre Leistungsfähigkeit für die Erziehung ist im wesentlichen gegeben durch die Steigerung der Intelligenz, die immer und immer durch die Erkenntnis des kausalen, inneren Zusammenhangs der Natur

[1]) Reichenbach und Richter, Der naturwissenschaftliche Unterricht auf Gymnasien. Leipzig 1847. — [2]) A. P. S. 418.

wachsen muß. »Die in neuerer Zeit so sehr veränderte Stellung der Naturwissenschaften hat teils in dieser immer weiter sich entwickelnden und verbreitenden Einsicht ihren Grund, daß jedes tiefere Verständnis der Welt des Geistes die Erkenntnis der Naturbedingungen voraussetzt, auf denen sie ruht, teils in der immer mehr sich befestigenden Überzeugung, daß das Gedeihen fast aller menschlichen Tätigkeit durch den Umfang und die Tiefe der Naturerkenntnis wesentlich mitbedingt ist.«[1]) Die Naturwissenschaften leisten dasselbe wie die Geographie, »denn ohne deren Besitz würde die Bildung der Intelligenz nicht allein des Abschlusses entbehren, sondern sogar in einem solchem Grade einseitig und mangelhaft bleiben müssen, daß unsere wichtigsten Lebensüberzeugungen dem Irrtum und dem Aberglauben preisgegeben sein würden.«[2]) In den letzten Worten kommt die pädagogische Bedeutung der Unterrichtsfächer naturwissenschaftlicher Richtung am deutlichsten zum Ausdruck.

Wir sind am Schlusse dieser Darlegungen. Es gilt, das Resultat unserer Diskussion noch einmal kurz zum Ausdruck zu bringen. Die neue, spezifisch Waitzsche Frage, zu der er durch das Studium der Herbartschen Pädagogik angeregt wurde und mit deren Beantwortung er die Pädagogik Herbarts nach einer wesentlichen Seite ergänzte, ist die, »mit welcher Kraft und in welchen Verhältnissen jeder Gegenstand für die einzelnen Interessen zu wirken verspreche.«[3]) Herbart hat die »Vielseitigkeit des Interesses als Unterrichtszweck aufgestellt und auch z. B. an der Geschichte gezeigt, daß sie allen sechs Interessen, die er unterscheidet, dient; aber dieser Hinweis ist im allgemeinen alles, was sich bei Herbart über das Verhältnis zwischen Unterrichtszweigen und Vielseitigkeit des Interesses findet. Es ist doch offenbar, daß nicht jeder Unterrichtsgegenstand allen Interessen und den einzelnen nicht in gleich hohem Grade dienstbar sein kann. Waitz hat nicht allein die Frage tatsächlich beantwortet, was jeder Unterrichtsgegenstand, sondern die viel weitere Frage,

was jedes Erziehungsmittel und jede der psychischen Hauptfunktionen dem von ihm aufgestellten Erziehungszwecke zu leisten vermag.

Jene engere Auffassung, daß Waitzs Verdienst in der Wertung der Unterrichtsfächer bestehe, eine Auffassung, die Willmann schon angedeutet hat,[4]) bedarf, wie wir gesehen haben, einer wesentlichen

[1]) A. P. S. 422. — [2]) Ebenda S. 427. — [3]) Ebenda S. 300 Anm. — [4]) Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Art. Waitz von Willmann und briefliche Mitteilungen Willmanns an den Verfasser.

Erweiterung: denn erstens geht der Wertung der Unterrichtsfächer die Wertung der psychischen Hauptfunktionen bei Waitz voran, und zweitens erstreckt sich das Wertungsprinzip nicht auf die Unterrichtsmittel, sondern auf die Erziehungsmittel, zu denen neben den Unterrichtsgegenständen vor allem auch nach der Waitzschen Auffassung Regierung und Zucht, Haus und Schule gehören. Wir schließen uns aber der Ansicht Willmanns an,[1]) wenn er erklärt, es habe seinen Vorteil, einmal Anschauung und Verstand in bezug auf ihre Bildsamkeit gesondert zu betrachten von dem Beitrage der Lehrfächer zu ihrer Bildung; nur liegt das Wesentliche und Hervorragende bei Waitz weniger in der Untersuchung der Bildsamkeit von Anschauung und Intelligenz, sondern vielmehr in der Untersuchung ihres Verhältnisses zum Erziehungszweck. Es ist nicht uninteressant zu beobachten, wie Herbartianer Waitz allein im Herbartschen Lichte zu betrachten bemüht sind; E. v. Sallwürk bemerkt, daß in Waitzs Vorschriften zur Übung der Anschauung und Intelligenz die Herbartschen Stufen der Klarheit und Assoziation wieder erschienen seien, nur in weiteren Abständen auseinander gerückt. Ganz abgesehen davon, daß der Ausdruck »Übung« der Anschauung und Intelligenz das Wesen der Sache nicht trifft, so muß doch die Nichtberücksichtigung der Gemütsbildung auffallen, in der sich wieder die fascinierende Wirkung der Herbartschen intellektualistischen Anschauungen zeigt.

7. Die Prinzipien der Waitzschen Pädagogik.

Wenden wir uns zunächst dem Waitzs ganze Wissenschaft beherrschenden psychologischen Prinzipe zu! Es ist der Gedanke, daß die Psychologie, die Grundwissenschaft aller Philosophie, nicht eine den anderen philosophischen Disziplinen koordinierte sei. Um zu verstehen, wie Waitz zu dieser Ansicht kam, müssen wir uns vorstellen, in welche philosophische Sphäre der nach philosophischer Klarheit verlangende junge Waitz eintrat. Es war eine Zeit, in der man sich nicht zu fürchten brauchte, vom Niedergang der Philosophie zu reden. In seiner Vorrede zur Psychologie gibt Waitz seinem Unwillen über den Stand der Philosophie Ausdruck, auf den sie durch Fichte, Hegel und Schelling gekommen sei; er spricht von ihr im Tone der Verachtung. Es ist begreiflich; denn in dieser Zeit kam allein das Unbefriedigende des spekulativ-konstruierten Weltbildes,

[1]) Vergl. Anm. 4 S. 89.

das diese Philosophie geschaffen hatte, zum Bewußtsein, und die historische Bedeutung dieser Philosophie war damals noch nicht zu übersehen. Die Philosophie befriedigte nicht, man fühlte die Schwäche ihrer Fundamentierung — und Waitz suchte nach einer neuen Grundlage, die er in der Psychologie fand. Daß die Psychologie eine Hilfswissenschaft der Pädagogik sei, hat schon Herbart gelehrt, indem er von der Psychologie Bestimmung von Weg, Mittel und Hindernissen der Bildung erwartete.[1]) Waitz hat diese allgemeine Angabe über das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik noch erweitert, indem er nicht allein Angabe der Mittel von der Psychologie erwartete, sondern auch genaue Feststellung dessen, in welcher Kombination, in welcher Stärke sie wirken müssen, unter welchen Umständen und wieweit sie überhaupt Erfolg versprechen.

Das ethische Ziel, der pädagogische Zweck ist der Richtungspunkt psychischer Prozesse. Aus diesem Grunde mußte Waitz, als die Frage auftauchte: wie wird das Erziehungsziel erreicht? in erster Linie die psychischen Hauptprozesse ins Auge fassen. Die Allgemeine Pädagogik verdankt also dem psychologischen Grundgedanken die größere Perspektive gewährende Anlage des zweiten Teils.

Das psychologische Prinzip hat noch nach einer anderen Richtung hin das Waitzsche Denken bestimmt. Die Wirkung desselben ist nicht allein im zweiten, sondern auch im ersten Teile der Allgemeinen Pädagogik zu suchen; denn das Erziehungsziel ist psychologisch entwickelt; es ist nach Waitz eine psychologische Tatsache, daß der Mensch stets durch mehrere Interessen innerlich gespalten wird und daß dadurch das Gemütsleben in Unruhe gerät. Dabei gehen Kräfte verloren, die der Weiterentwicklung der Intelligenz und Sittlichkeit dienstbar sein könnten. Daraus resultiert das ethische Ideal von der Persönlichkeit, die nicht nur innerlich mit sich selbst geeint ist, sondern auch in ihren Hauptinteressen, in ihren wesentlichen Willensrichtungen sich eins weiß mit einzelnen ihr nahestehenden anderen und mit der Gesellschaft. Dieses ethische Ideal stellt die pädagogische Aufgabe, die innere Einstimmung durch eine Abstufung der Interessenintensitäten (eine Rangordnung der Interessen) herzustellen, die innere Einstimmung mit den Willensregungen anderer anzubahnen und durch Mitteilung und Vertiefung ethisch-politischer Interessen die Extension der Persönlichkeit in die Gesellschaft hinein fortzusetzen: so wirkt das psychologische Prinzip

[1]) Herbart, Umriß päd. Vorl. § 2.

von der Psychologie durch die Ethik hindurch bis tief in die Pädagogik hinein.

Ein Prinzip, das nicht so weitgehende Bedeutung hat wie das psychologische, aber nicht minder charakteristisch ist für die Waitzsche Pädagogik, ist das physiologische. Es ist nicht zu verwundern, daß bei einem Denker, in dessen Psychologie physiologische Erwägungen eine so wichtige Rolle spielen, auch die Pädagogik unter diesem Einflusse steht. Indem in der Lehre von den verborgenen Miterziehern Hindernisse der Sittlichkeit und des Erziehungsgeschäfts auf Grund auch physiologischer Erörterungen dargestellt werden, wird die Physiologie bis zu einem gewissen Grade mit grundlegend für die Pädagogik. »Der Leib, sagt Waitz,« ist für die Seele kein bloß dienendes Werkzeug, noch ein bloß äußerliches Material, in welchem die jedesmalige Gemütslage ihren entsprechenden Ausdruck findet, sondern vielmehr die wesentliche Bedingung für das Zustandekommen der Seelentätigkeiten, für viele ihrer individuellen Beschaffenheiten und zum Teil für den Fortgang, den die Bildung des inneren Lebens nimmt.«[1]) Es gehört zu den Vorzügen Waitzs, daß er den Begriff der sogenannten Miterzieher im erweiterten Sinne auffaßte, insofern als er zu den von außen wirkenden Verhältnissen noch die genaue Darlegung der innerlich in Betracht kommenden miterziehenden Einflüsse hinzufügte. Der wichtigste physiologisch-psychologische Satz ist der, »daß unser Vorstellungsverlauf in den meisten Fällen, in denen er gleichsam einen neuen Ansatz zu nehmen scheint, von den jedesmaligen Nervenstimmungen in Bewegung gesetzt und dirigiert wird«.[2]) Die Physiologie aber zeigt, wie diese Nervenstimmung von der ganzen körperlichen Organisation abhängig ist. »Die fortgesetzte Beobachtung unserer Nervenzustände zeigt, daß sie größtenteils den Verlauf unserer Gemütszustände bestimmen.«[3]) Deshalb behauptet Waitz, daß Gemütsbildung und Charakter wesentlich mitbedingt sind durch die Organisation.[4]) Man muß, wenn hier von einer Einwirkung physiologischer Bedingungen auf das Gemütsleben die Rede ist, sich vergegenwärtigen, daß in den Gefühlsprozessen nach der Waitzschen Psychologie die Anfangsstadien von Willensprozessen gegeben sind. Daraus erklärt es sich, wenn Waitz den physiologischen Einflüssen für die sittliche Entwicklung eine größere Bedeutung beimißt.

Die Pädagogik des vergangenen Jahrhunderts hat mit der Naturwissenschaft zwei Grundideen gemeinsam. Es ist erstens das Gesetz

[1]) A. P. S. 52. — [2]) Ebenda S. 53. — [3]) Ebenda S. 54. — [4]) Ebenda.

vom Parallelismus der Ontogonie und Phylogonie, das in der Pädagogik in der Idee der Kulturstufen zum Ausdruck kam. Während von dieser Idee vielleicht angenommen werden kann, daß sie von den Naturwissenschaften aus in die Pädagogik eingedrungen ist, steht fest, daß ein zweiter wichtiger Grundgedanke, der moderner Naturwissenschaft und Pädagogik gemeinsam ist, nicht erst aus der ersteren herrührt. Seit Häckel wird als eine der wichtigsten Hauptaufgaben der modernen Naturwissenschaft bezeichnet, die auf Vererbung beruhenden palingenetischen Erscheinungen von den aus selbständiger Anpassung hervorgegangenen cenogenetischen genau zu unterscheiden. Eher aber als der Gedanke von der Unterscheidung palingenetischer von cenogenetischen Erscheinungen in den Naturwissenschaften Platz griff, wurde er angedeutet in der Waitzschen Allgemeinen Pädagogik vom Jahre 1852. Für Waitz gehörte die Beantwortung der Frage, was angeboren und vererbt und was erworben sei, zur Feststellung der Möglichkeit der Erziehung. Daß der palingenetisch-cenogenetische Gedanke in seiner Pädagogik als Konsequenz seines physiologischen Prinzips zu betrachten ist, ist zu erkennen aus den Worten: »Es wird nicht als eine ungehörige Einschaltung erscheinen, daß wir in der Allgemeinen Pädagogik die Wechselwirkung des Physischen und Psychischen im Menschen ausführlicher zur Sprache gebracht haben, da nur darin das Mittel gegeben war zu entscheiden, was wir als das Angeborene zu betrachten haben und wie es die Macht der Erziehung beschränkt.«[1]) Indem Waitz so den Begriff des Angeborenen und sein Verhältnis zur Erziehung festzustellen versuchte, hat er dadurch zugleich die wichtige Anregung gegeben, diese Untersuchungen auf Grund der neuen psychiatrischen Erkenntnisse und der neuen Gehirn- und Nervenforschung zu ergänzen. Waitz erkannte ganz deutlich die Tragweite der palingenetisch-cenogenetischen Ergebnisse; denn »lägen die Verschiedenheiten des Angeborenen auf der psychischen Seite, so dürfte der Erzieher vielleicht hoffen, es mit psychologischem Scharfsinn wenigstens soweit zu durchdringen, daß er es dem Erziehungszwecke gemäß leiten und lenken könnte; in Rücksicht der organischen Anlagen und Dispositionen dagegen kann er nur aus sehr einzelnen äußeren Erscheinungen oder aus längeren Beobachtungsreihen einige Vermutungen von größerer oder geringerer Wahrscheinlichkeit wagen.«[1]) Nichts Psychisches ist angeboren, sondern nur die organische Disposition dazu; und die Macht der Erziehung findet nicht im angeborenen Psychischen ihre Schranken,

[1]) A. P. S. 58.

sondern in der angeborenen leiblichen Organisation, die die Individualität begründet. Damit wurde auch die Individualität aus dem Psychischen mehr ins Physische verlegt. Nach Waitzs Ansicht beruhen auch Familien- und Nationalcharakter auf organischer Grundlage, »die sich in gleichmäßiger typischer Weise unter gleichen oder doch sehr ähnlichen äußeren Bedingungen fortpflanzt; es gilt fast ohne Ausnahme für die Erziehung in Rücksicht dieser organischen Individualität des Menschen der bekannte Satz: naturam expellas furca, tamen usque recurret.« [1])

Begriff und Bedeutung der Individualität bieten bei Waitz an sich nichts Neues; bemerkenswert erscheint uns nur die Begründung des Begriffes der Individualität vom Physischen aus. Waitz begründet die Individualität physiologisch. »Ähnliche physische Anlagen«, sagt er, »durchlaufen nämlich in der Regel auch einen ähnlichen Entwicklungsgang, es bilden sich unter ähnlichen äußeren Einflüssen im Laufe der Zeit in denselben Lebensperioden auch dieselben organischen Dispositionen aus, und da diese Dispositionen nicht allein für das äußere Benehmen, für die sinnlichen Triebe und Neigungen, sondern auch für den Typus der geistigen Individualität und deren Richtung vielfach bestimmend werden, so läßt sich die geistige Verwandtschaft der Menschen hauptsächlich als durch die leibliche begründet erachten.« [2]) Die Macht der Individualität erscheint dadurch, daß sie auf das Physische gegründet ist, bedeutend größer als sonst. Die Ethik bestimmt bei Waitz, inwieweit ihr freie Entwicklung gelassen werden kann. Die Idee der Zivilisation, die Idee der innerlichen Vergesellschaftung, setzt notwendigerweise die höchste Achtung der Persönlichkeit und ihrer Individualität voraus, eine Achtung, die sich unter Umständen steigert bis zu der stillen Rücksichtnahme auf das, was dem anderen heilig und wertvoll ist, selbst wenn es uns unbegreiflich ist und als Irrtum gilt; diese feine Rücksichtnahme auf die Individualität des anderen hat nur dann eine Grenze, wenn die Tendenz ihrer Entwicklung der Idee der Zivilisation entgegenwirkt. Dann sind der Entwicklung der Individualität mit aller Entschiedenheit Schranken zu setzen. Die Individualität soll demnach freie Bahn haben für ihre Entwicklung, solange ihre Tendenz in der sittlichen Idee selbst liegt, solange sie der inneren Freiheit ebensowenig Widerstand entgegengesetzt als der Extension des inneren Lebens in das innere Leben einzelner anderer, solange sie ihr Ziel selbst in der inner-

[1]) A. P. S. 56.
[2]) Ebenda S. 58.

lichen Vergesellschaftung, in der Extension der Persönlichkeit auf die größeren Gesellschaftskreise hat. Waitz war es, der jener pädagogischen Richtung entgegentrat, die dem Unterrichte die oberste und entscheidendste Rolle bei der Erziehung zuwies, der die unkontrollierbaren Einflüsse untersuchte, die nicht allein vor und nach der Zeit, in der der berufsmäßige Erzieher seine Arbeit verrichtet, sondern auch während derselben seine gut angelegten Pläne durchkreuzen. Die Absicht Waitz's, die nicht genau meßbaren Kräfte, die weniger kontrollierbaren, der oberflächlichen Beobachtung nicht auffallenden Mächte, die bei der Entwicklung des Sittlichen mitwirken, ihrem Wesen und ihrer Bedeutung nach genauer zu erfassen, war es gewesen, die ihn auch zur genauen Untersuchung des Angeborenen antrieb. Es ist schwer, die psychischen Inhalte des kindlichen Bewußtseins genau zu beobachten. Viel schwieriger, fast unmöglich ist es aber festzustellen, auf welche Weise schädliche Neigungen und Gewohnheiten im Kinde entstanden sind, ob sie auf angeborenen organischen Anlagen beruhen oder ob sie erworben sind. »Die Natur des Zöglings nach ihrer organischen Seite bleibt dem Erzieher, selbst abgesehen von den häufigen und oft sehr erheblichen Veränderungen, die sie erleidet, ihrem wesentlichsten Teile nach vollkommen undurchsichtig, und es gilt dies ganz hauptsächlich von den ersten Lebensjahren. Nicht selten wird es daher begegnen, daß der Erzieher, noch ehe er die organischen Eigentümlichkeiten des Zöglings erkennen, noch ehe er ihnen entgegenwirken konnte, in Form von Gewohnheiten, die aus ihnen erwachsen sind, einer Macht sich gegenüber findet, die seinen Plan ganz oder teilweise zu vereiteln droht und der er kaum noch das Gleichgewicht zu halten vermag.«[1]) Das Wesen der imponderabilen Einflüsse ist also klar: sie liegen im Gebiete der Willensvorgänge. Daß der Unterricht oftmals die schädlichen Einflüsse dieser Art nicht beseitigen kann, auch dann nicht, wenn er allen theoretischen und praktischen Anforderungen entspricht, das ist eine Tatsache, die Waitz ganz besonders glaubt hervorheben zu müssen. In seiner Schrift über die Reform des Unterrichts spricht er diesen Gedanken aus. Darin wendet er sich mit aller Entschiedenheit gegen die Behauptung, »die neuerdings freilich vielen als ein Axiom keines Beweises bedürftig erscheint, daß der Unterricht unter allen Erziehungsmitteln das hauptsächlichste und wesentlichste sei.« Allerdings ist es vollkommen richtig, wenn Herbart sagt, daß die Bestimmung des Gedankenkreises alles sei, worauf es in der Erziehung

[1]) A. P. S. 59.

ankomme; denn alle Gefühle, Strebungen und Gesinnungen wurzeln erst im Gedankenkreise, aber mit Unrecht folgert man daraus, daß das Heil der Erziehung allein oder doch nur vorzugsweise im verbesserten Unterrichte zu suchen sei.«[1]) Ebenso ist Waitz sich dessen bewußt, daß der Unterricht den Gedankenkreis zwar gewöhnlich erweitern, abklären und vertiefen, die Interessen aber oftmals garnicht verändern kann und Gesinnung und Charakter auch nicht umzubilden vermag, daß vielmehr dieselben sich trotz des Unterrichts in der durch Naturanlage und durch andere äußere Einflüsse einmal eingeschlagenen Bahn weiter entwickeln.[1]) »Es gehört nur geringe Menschenkenntnis und Beobachtungsfähigkeit dazu,« sagt Waitz, »um zu bemerken, wie ausgebreitet der Einfluß von Gewöhnung und Neigung auf die Lebensüberzeugungen und Motive, mittelbar auf Gesinnung und Charakter der Menschen ist.«[1]) In der Schrift über die Reform des Unterrichts spricht er sich über die Bedeutung und das Wesen der pädagogischen Imponderabilien aus. »Was die Entwicklung des Gemütslebens weit mächtiger zu bestimmen pflegt als der Unterricht, das sind die stets sich erneuernden, unzählbaren Einwirkungen, die das Kind von den Gliedern der Familie, von dem Hauswesen und der Hausordnung erfährt, ferner von der Schule als solcher, durch die Persönlichkeit des Lehrers und in den kameradschaftlichen Verhältnissen, endlich von dem größeren Gesellschaftskreis und der öffentlichen Meinung, unter deren Herrschaft es lebt. Alle diese Mächte zusammengenommen üben einen so entscheidenden Einfluß auf die Gestaltung des kindlichen Gemütes aus, daß selbst ein wohl organisierter Unterricht nicht imstande ist, ihnen das Gleichgewicht zu halten, wenn die Interessen, die er selbst zu pflanzen und zu befestigen bemüht ist, durch jene bekämpft werden; ja er wird schon bedeutende Schwierigkeiten finden, das Gemüt wirklich zu ergreifen, wenn er von jener Seite her keine positive Unterstützung erfährt.«[1]) Alle die Einflüsse, die sich der Beobachtung und der Kontrolle so leicht entziehen und eben darum in der allgemeinen Pädagogik so leicht unterschätzt werden, hat er trefflich charakterisiert und gewürdigt. Wie die pädagogischen Imponderabilien in engster Beziehung zum Erziehungszweck stehen, geht aus den Worten hervor: »Das Wesentlichste, was die Schule dafür tun kann, um dem inneren Leben ihres Zöglings einen festen Mittelpunkt sittlich-religiöser Gesinnung zu geben, besteht darin, daß ihre ganze äußere und innere Einrichtung bis ins einzelnste unter

[1]) Reform des Unterrichts.

sich zusammenhängend und zusammenstimmend auf diesen Zweck angelegt ist.«[1]) Man soll darauf bedacht sein, selbst äußerliche Einzelheiten zu beseitigen, die geeignet sind, den Willen von der richtigen Bahn abzudrängen, und die oftmals die erste Veranlassung einer späteren Disharmonie der Strebungen bilden und dadurch die innere Einstimmung gefährden.

Auch mit diesen Gedanken ergänzte Waitz die Herbartsche Pädagogik.

Die Schrift über die Reform des Unterrichts bringt manches, was in der Allgemeinen Pädagogik unausgesprochen bleibt und nur zwischen den Zeilen zu lesen ist, in klarer Form zum Ausdruck.

Der genannte Aufsatz ist veröffentlicht worden in der Allgemeinen Monatsschrift für Wissenschaft und Literatur, Halle 1851. Er wurde veranlaßt durch die Schrift von Curtmann (1851), die die Reform der Volksschule behandelt, und durch die von Grube (1851) veröffentlichte Schrift, die den Elementar- und Volksschulunterricht im Zusammenhange behandelt. Waitz sagt selbst: »Die beiden Schriften haben sich die Beantwortung der von Zürich aus gestellten pädagogischen Preisfrage zur Aufgabe gemacht: Wie kann der Unterricht in der Volksschule von der abstrakten Methode emanzipiert und für die Entwicklung der Gemütskräfte fruchtbarer gemacht werden?«[2]) Durch diese Frage sah sich Waitz veranlaßt, nicht allein die Reform des Unterrichts, sondern die des Erziehungswesens überhaupt einer näheren Untersuchung zu unterziehen. Waitz klagt, daß sogar ernste, erfahrene Schulmänner eine Reform der Volksschule allein durch äußere Mittel und Veranstaltungen glaubten herbeiführen zu können. Selbst Scheibert, den Waitz sonst hochschätzte,[3]) brachte mehr eine Reihe von einzelnen Maßregeln in Vorschlag.

Die Preisfrage handelte von der Beseitigung einer »abstrakten Methode«. Waitz erklärte, was damit gemeint war. »Abstrakte Methode ist diejenige, welche die individuellen Eigentümlichkeiten der Schüler, die Verschiedenheit der jedesmaligen Umstände, die besonderen Rücksichten überhaupt unbeachtet läßt, nach denen in jedem einzelnen Falle das pädagogische Handeln modifiziert werden muß.«[4]) Er wundert sich, daß gerade der Schule der Neuzeit in dieser Beziehung ein Vorwurf gemacht wurde. War man doch gerade bestrebt, jene »abstrakte« Methode aus dem Unterrichte zu verbannen! Wenn trotzdem die Klage über abstrakte Methode ertöne, meint Waitz, so müsse

[1]) Reform des Unterrichts, A. P. S. 494. — [2]) Ebenda S. 479. — [3]) Ebenda S. 489. — [4]) Ebenda S. 481.

der Schaden des Erziehungswesens tiefer liegen. Waitz versucht, von den beiden Extremen einer Überschätzung des Unterrichts und einer Unterschätzung desselben fernzubleiben; er steht nicht auf dem Standpunkte Curtmanns, der erklärt hatte, »daß die Sittlichkeit eines Menschen wie eines Volkes seiner Intelligenz durchaus nicht proportional sei«; aber er billigt auch nicht die Ansicht so mancher strenger Herbartianer, die das Heil der Erziehung fast allein im Unterrichte suchen. Was kann der Unterricht für die Gemütsbildung beitragen? Das ist die prinzipielle Frage, deren Beantwortung nach Waitzs Ansicht den Ruf nach Reform des Unterrichts befriedigen kann. Für einen Unterricht, der gemütsbildend sein soll, stellt Waitz drei Bedingungen:

1. selbsttätiges Hineinarbeiten des Schülers in den Unterrichtsgegenstand,
2. Selbstdarstellung der Persönlichkeit des Erziehers,
3. Verstärkung des verstandesmäßig Angeeigneten durch die begleitenden Gefühle und Rangordnung der Interessen.[1])

Drei Grundgedanken treten sonach deutlich in den soeben erwähnten Forderungen für einen gemütsbildenden Unterricht hervor. Sie sind uns aus dem Waitzschen Gedankenleben teilweise schon bekannt: es sind die Gedanken von der Bedeutung der Selbsttätigkeit, der Persönlichkeit und von dem großen Einflusse des Gefühlsmäßigen.

In der Ethik haben wir schon darauf hingewiesen, welch eine große Rolle bei Waitz der Gedanke der Selbsttätigkeit spielt. Nur allein die innere Einstimmung hat sittliche Bedeutung, die durch Selbsttätigkeit erworben wird, nicht die, die durch Zufall entstanden ist. Auf diese Selbsttätigkeit muß der Unterricht hinarbeiten. Der pädagogische Wert der Selbsttätigkeit erhellt aus den Gedanken Waitzs, in denen er die Wirkung derselben auf das psychische Leben darlegt. »Die Hauptsache,« sagt er, »für den Erfolg des Unterrichts in Rücksicht der Gemütsbildung, für die Erweckung und Befestigung der sittlichen, religiösen, intellektuellen und ästhetischen Interessen wird immer auf dem sehr einfachen Umstande beruhen, daß man den Schüler für den betreffenden Gegenstand kräftig zu interessieren und so zu leiten verstehe, daß er selbst in ihn eindringt, nicht die Reflexionen des Lehrers über den Gegenstand bloß wiederholt.« Dies ist die Methode, die jener »abstrakten« gegenübersteht, indem sie für das Gemüt des Zöglings fruchtbar wird, weil sie mit dem Fort-

[1]) R. d. Unt., A. P. S 493.

schreiten der Erkenntnis unfehlbar zugleich eine Liebe zur Sache, eine höhere Richtung des Strebens auf die Idee der Wahrheit mitteilt, welche im späteren Leben auf die Gesamtheit der Interessen hebend und tragend zurückwirkt«.[1]) Durch diese Worte wird das engere Verhältnis zwischen Selbsttätigkeit einerseits und Sittlichkeit und pädagogischem Zweck andrerseits klar gelegt. Der Wert der Selbsttätigkeit ist teils unmittelbar ein ethischer, teils ein ethisch-pädagogischer. Der rein ethische Wert besteht darin, daß die Selbsttätigkeit jene innere Kraft dem Individuum verleiht, in den Widerstreit der Interessen, Begierden, Neigungen selbständig einzugreifen und Herr über sie zu werden. Ohne die Selbsttätigkeit würde das Individuum in sich nie zur Einstimmung gelangen, viel weniger noch zu einer Extension der Persönlichkeit auf einzelne andere oder größere Gesellschaftskreise. Darum kommt ihr unmittelbar ein ethischer Wert zu. In den soeben angeführten Worten aus der Reform des Unterrichts liegt dagegen in erster Linie die ethisch-pädagogische Bedeutung der Selbsttätigkeit ausgesprochen. Die Selbsttätigkeit allein ist es, nicht das passive Aufnehmen des im Unterricht Dargebotenen, die jene Reihe von Gefühlen erzeugt, die wir Liebe zur Sache, Lust zum Weiterstreben, Freude an geistiger Arbeit, Freude am Gelingen nennen. Wer wollte bestreiten, daß mit diesen Gefühlen zugleich Keime künftigen Strebens gegeben sind? Wo diese Gefühle fehlen, da mag der Erzieher die Kinder noch so oft und viel mit den Gegenständen der von Waitz angeführten Interessen zu beschäftigen versuchen — er wird dem Vorwurfe der »abstrakten« Methode nicht aus dem Wege gehen können. Die pädagogische Aufgabe, die hieraus resultiert, ist die, den Unterricht so zu gestalten, daß die Entstehung dieser Gefühle ermöglicht wird. Durch sie allein gelingt es, die Intensierung der Interessen zu vollziehen, die die Rangordnung der Interessen verlangt. Darin liegt die ethisch-pädagogische Bedeutung der Selbsttätigkeit: sie ermöglicht, durch eine gefühlsmäßige Intensierung der Interessen eine Rangordnung derselben herzustellen — ein wesentlicher Beitrag zur Realisierung der sittlichen Idee, im besonderen der inneren Freiheit; denn in der Rangordnung der Interessen liegt ja nach Waitz die Vorbedingung für die Beseitigung des Widerstreites der Interessen. Wegen dieser Wirkung erklärt Waitz, daß das selbsttätige Hineinarbeiten des Schülers in die Unterrichtsgegenstände ein wesentliches Moment des gemütsbildenden Unterrichts sei, oder was bei Waitz dasselbe bedeutet, des erziehenden Unter-

[1]) R. d. Unt., A. P. S. 488.

richts, auf dessen genauere Darstellung (im Waitzschen Sinne) wir später noch hingeführt werden.

Die hohe Einschätzung der Persönlichkeit ist charakteristisch für die ganze Waitzsche Pädagogik. Es soll nicht gesagt sein, daß nicht auch andere Pädagogen der Persönlichkeit des Erziehers einen gewissen teilweisen Einfluß bei der Erziehung zuerkannt haben, aber es wird selten die Wirkung der Persönlichkeit des Erziehers so hoch eingeschätzt wie bei Waitz, der der Selbstdarstellung des Erziehers den entscheidenden Einfluß zuspricht. »Die ethische Wirkung des Unterrichts, die Fruchtbarkeit desselben für die Entwicklung der Gemütskräfte, wie es die Preisfrage nannte, kommt nicht sowohl oder wenigstens nicht so stark aus dem Gegenstande selbst oder gar aus der Methode und Lehrweise, als aus der Persönlichkeit des Lehrers. Auf das Gemüt des Menschen wirkt zunächst immer nur der lebendige Mensch. Ein Kind durch den Lehrstoff und dessen methodisch richtige Behandlung, durch den Gedankeninhalt und dessen Fortschritt für sich allein gemütlich zu bilden oder auch nur einige Zeit zu fesseln, aller Anregungen und Reizmittel aber sich dabei zu enthalten, die aus der Persönlichkeit als solcher kommen, kann nie gelingen.« [1]) An anderer Stelle sagt er: »Die Gesinnung des Schülers kommt nicht aus der Lehre als solcher, obwohl sie durch diese heilsam verstärkt, befestigt und ausgearbeitet werden kann, sie kommt zum größten Teile aus der Persönlichkeit des Lehrers, die sich ihm darstellt.« [1]) Damit ist die ungemein hohe Bedeutung der Erzieherpersönlichkeit dargetan. Besonders interessant aber ist es uns, daß Waitz schon damals es für notwendig hielt, gegen die Überschätzung der Methode und aller äußeren Maßnahmen der Erziehung Front zu machen, womit er sich in unseren Tagen sicher das gleiche, wenn nicht ein noch größeres Verdienst erwerben könnte. Ein Blick auf die moderne pädagogische Literatur lehrt uns, daß man auch heute noch viel zu sehr die Bürgschaft für einen guten erzieherischen Erfolg auf einer falschen Seite sucht. An die ungemein hohe Wirkung einer idealen Erzieherpersönlichkeit denkt man oft zu wenig. Wenn Waitz verlangt, daß der Erzieher seine Persönlichkeit vor den Kindern selbst darstellen soll, so will er damit sagen, daß die Erzieherpersönlichkeit den Kindern die ins Leben übersetzte sittliche Idee darstellen soll, daß seine Persönlichkeit ein lebendiger Ausdruck der Idee der inneren Freiheit, des Wohlwollens und der Zivilisation sei.

Ein dritter Gedanke tritt in den von Waitz aufgestellten Be-

[1]) R. d. Unt., A. P. S. 489.

dingungen eines gemütsbildenden Unterrichts wieder mit in den Vordergrund. Wenn er die Intensierung des verstandesmäßig Angeeigneten durch begleitende Gefühle und eine Rangordnung der Interessen verlangt, so ist in dieser Forderung die Betonung des Gefühlsmäßigen klar zu erkennen.

Nach Waitzs Psychologie sind nicht die intellektuellen Prozesse und objektiven Erfahrungsinhalte die für das Leben entscheidenden, bedeutungsvollen psychischen Inhalte, sondern die Gefühlsprozesse, die subjektiven Erfahrungsinhalte; denn diese sind die Anfangsstadien aller Willenserscheinungen. Auch die Ethik trägt einen gefühlsmäßigen Charakter; denn die innere Einstimmung wird im wesentlichen nicht durch einen logischen Akt herbeigeführt — wiewohl er die das psychische Leben einenden Prozesse abstrahierender Art durchaus nicht unterschätzt — sondern sie ist ein psychisches Ereignis mehr gefühlsmäßiger, gemütlicher Natur. Noch vielmehr tritt die Betonung der Gemüts- und Willensvorgänge bei der zweiten und dritten Entwicklungsstufe der Idee der inneren Freiheit hervor; denn Waitz ist weit davon entfernt, die innere Einstimmung mit einzelnen anderen oder mit größeren Gesellschaftskreisen als vorwiegend auf logischer Überzeugung beruhend darzustellen. Die Idee von der Extension der Persönlichkeit bezeichnet vielmehr ein Sicheinsfühlen mit einer immer wachsenden Anzahl von Individuen. Auch an den Gedanken von der gefühlsmäßigen Intensierung der Interessen durch den Unterricht muß hier erinnert werden. Es ist Waitzs Ansicht, daß Interessen ohne starken Gefühlsgehalt kraftlos sind, daß aber die Abtönung ihres Gefühlsgehaltes eine Rangordnung derselben schafft, die dem andauernden Kampfe in unserem Innern ein Ende macht.

Seit Herbart ist in der deutschen Pädagogik der Gedanke vom erziehenden Unterrichte heimisch geworden.[1]) Er ist es gewesen, der den Gedanken, daß es keine Erziehung ohne Unterricht gebe, ebensowenig wie einen Unterricht, der nicht erziehe, problematisch-anregend in die Pädagogik hineingeworfen hat. Daß man aber, durch den Herbartschen Gedanken angeregt, das Wesen des erziehenden Unterrichts in einer falschen Richtung zu suchen bemüht war, das beweisen Waitzs Worte: »Soviel Wichtiges auch die Ansicht Herbarts in sich schließt, daß aller Unterricht seine pädagogische Bedeutung erst durch die in ihm liegenden erziehlichen Elemente erhält, und so gern man auch den in neuerer Zeit so oft erhobenen Reden vom ‚erziehenden Unterrichte' im ganzen beistimmt, die durch jenen großen

[1]) Herbart, Allg. Päd. II 5, 53.

Denker veranlaßt sein mögen, so hat doch leider der Kunstnebel unserer heutigen Pädagogik zu einem großen Teile hier seinen Ursprung. Was würde Pestalozzi dazu sagen? Einfach und richtig das, was er immer gesagt hat: Mutter- und Vaterliebe, echtes Familienleben ist das einzige wahre Fundament der Erziehung, nicht was ihr erziehenden Unterricht so gern und so vornehm und so schulmeisterlich eingebildet nennt.«[1]) Indem Waitz Vater- und Mutterliebe und echtes Familienleben als das einzig wahre Fundament der Erziehung preist, legt er das Schwergewicht des erziehenden Unterrichts ganz auf die Gefühlsseite und nicht, wie es Herbart tat, auf die intellektuelle Seite. Denn bei diesem waren die intellektuellen Prozesse, die die Geschlossenheit und Wohlverbundenheit des Gedankenkreises erzeugen, primärer Art; bei Waitz steht das Gefühlsmäßige im Vordergrunde. Er erkannte, welche ungeheuer große erziehliche Macht in den unmittelbar übertragenen, nicht etwa erst durch planmäßige Gedankenoperationen hervorgerufenen Gefühlen liegt, wie sie im Elternhause entstehen, und deshalb legt er auch beim Unterrichte das Schwergewicht ganz auf die Gefühlsseite. »Was man unter dem sogenannten erziehenden Unterrichte zu verstehen hat, ist ein Unterricht, der den Gegenstand zu einer Gemütsmacht im Zöglinge werden läßt, durch den ein festes höheres Interesse in ihm erzeugt wird: durch Mathematik und Naturwissenschaft hauptsächlich das Interesse theoretischer Erkenntnis nächst dem Verständnisse der Anforderungen, welche von ihr befriedigt werden sollen; durch Sprachen und Geschichte außer der Bildung des Geschmackes die Ausbreitung des Interesses teils auf die eigene Nation und ihren Charakter, teils auf die fremden Völker, deren Zivilisation vorzugsweise des Studiums wert ist, endlich auf die ganze Menschheit und die Kontinuität ihrer Entwicklung; durch Religionsunterricht die Gemütskraft des Glaubens und die Befestigung des idealen Sinnes in der Auffassung des Lebens überhaupt.«[2]) Erziehender Unterricht ist ferner bei Waitz nicht gedacht ohne die mitwirkende Gemütsmacht des Erziehers.

Der Gedanke der Konzentration, der in der Herbartschen Schule so große praktische Bedeutung erlangt hat, ist Waitz nicht fremd, wenn er auch den Ausdruck selbst nicht gebraucht.

»Außer dem Gefühle gelingender Tätigkeit, das dem Schüler aus der Anstrengung der eigenen Versuche am Gegenstande entspringt, sind es die sittlichen, religiösen und ästhetischen Gefühle, welche hauptsächlich den Unterricht in der Geschichte, der Religion und den

[1]) R. d. Unt., A. P. S. 487. — Ebenda S. 488.

Sprachen bald leiser, bald lauter begleiten müssen.« [1]) Wesentlich erscheint uns, daß Waitz hinzufügt: »Alle diese Gemütszustände, durch welche der Unterricht den Schüler hindurchgehen läßt, müssen einem festen Mittelpunkte sittlich religiöser Gesinnung zugelenkt werden. Dieser muß überall im Hintergrunde liegen und durch alle einzelnen Beschäftigungen hindurchscheinen ... denn sittlich-religiöse Erhebung wird nicht durch künstliches Pathos bewirkt, nicht durch lange und breite Reden, die, gewohnheitsmäßig an bestimmten Stellen hervortretend, das Gemüt des Schülers stumpf finden und stumpf lassen.« [2]) In der Herbartschen Schule hat der Gedanke der Konzentration meistens die Bedeutung, daß eine innige Verbindung der einzelnen Unterrichtsfächer hergestellt werden soll, eine Forderung, die sich als Konsequenz der Herbartschen Ausführungen über die Geschlossenheit des Gedankenkreises ergeben muß. Oftmals tritt auch die Ansicht hervor, daß eine innige Verbindung aller Unterrichtsfächer und zugleich eine enge Beziehung aller auf die Religion stattfinden müsse. Es ist bemerkenswert, daß in der Forderung der Gleichschwebung der Interessen später bei Herbart eine gewisse Unsicherheit [3]) eingetreten ist und daß Vielseitigkeit des Interesses bei Herbart als die wesentliche Eigenschaft des Interesses bestehen bleibt. An diesem Punkte setzen die Ausführungen Waitzs ein. »Nicht allein die Vielheit der Interessen,« sagt er, »sondern, gleichschwebende Vielseitigkeit soll der Unterricht erstreben, aber weit unerläßlicher noch ist die Forderung der Einheit in dieser Vielheit, sie ist es in dem Grade, daß die Vielseitigkeit des Interesses sich überall eine Beschränkung wird gefallen lassen müssen, wo sie nur auf Kosten der Einheit und Festigkeit des Mittelpunktes aller Strebungen erreichbar sein würde.« [4]) Jener Mittelpunkt, dem alle die mit den Interessen verbundenen Gemütszustände zugeführt werden sollen, wurde oben bezeichnet als die sittlich-religiöse Gesinnung. Der Begriff der Konzentration bei Waitz zeigt also wesentliche Unterschiede im Verhältnis zu dem Herbartschen Konzentrationsbegriffe. Bei Herbart liegt die Forderung der Konzentration ausgesprochen in der Wohlverbundenheit der Interessen. Nicht ein Interesse etwa soll dominieren. Aber nicht allein die Koordination und Wohlverbundenheit der Interessen ist für Herbart charakteristisch, sondern vor allem auch die Tatsache, daß er annimmt, die Verbindung der Vorstellungen der einzelnen Interessenkreise und die durch logische Abstraktionen hergestellten Verbindungen der

[1]) R. d. Unt., A. P. S. 492. — [2]) Ebenda S. 493. — [3]) Herbart, Umriß § 62 ff. — [4]) R. d. Unt., A. P. § 131, S. 493.

Interessengebiete seien das Wesentliche. Diese Anschauung entspricht der Lehre von der Geschlossenheit des Gedankenkreises. Bei Waitz sollen alle Gemütszustände, durch die der Unterricht den Schüler hindurchgehen läßt, dem einen Mittelpunkte sittlich-religiöser Gesinnung zugelenkt werden; Waitz bemüht sich also, das Gefühlsmäßige in den Vordergrund treten zu lassen.

Er fordert, die Konzentration auf das Religiöse hin solle bei allen einzelnen Beschäftigungen stattfinden, nicht bei dem allein, was wir direkt Unterricht nennen, sondern auch bei den vielerlei Maßnahmen, die sonst noch in der Erziehungszeit tagtäglich ergriffen werden. Nicht allein — darauf kommt es hier an — die Unterrichtsfächer, sondern die Erziehungsmittel alle im erweiterten Waitzschen Sinne sollen auf die sittlich-religiöse Gesinnung hin konzentriert werden und von diesem Zentrum aus gleichsam mit dem gleichen leuchtenden und wärmenden Lichte überstrahlt werden.

Herbarts Konzentration, auch die seiner Schule, ist mehr eine intellektualistische; Waitzs Konzentration dagegen ist eine Gefühlskonzentration.

Es genügt Waitz noch nicht, daß er als das Zentrum die sittlich-religiöse Gesinnung bezeichnet und alle einzelnen Beschäftigungen nach diesem Ziele gelenkt wissen will, er verlangt noch mehr. »Das Wesentliche,« sagt er, »was die Schulen dafür tun können, um dem inneren Leben ihrer Zöglinge einen festen Mittelpunkt sittlich-religiöser Gesinnung zu geben, besteht darin, daß ihre ganze äußere und innere Einrichtung bis ins einzelnste unter sich zusammenhängend und zusammenstimmend auf diesen Zweck angelegt ist, der überall als der Eine Geist, zugleich als der Geist des Lehrers selbst sich zeigen muß, der die Schule regiert.« [1]) Die Konzentration zieht also bei Waitz »die ganz äußere und innere Einrichtung der Schule bis ins einzelste« in ihren Bereich, und das Zentrum aller Konzentration bei der Erziehung liegt in der sittlich-religiösen Gesinnung des Erziehers.

Waitzs Pädagogik trägt nationalen, vaterländischen Charakter. Überschätzt hat Waitz die nationale Seite der Erziehung nie. Er erkannte den Fehler jener pädagogischen Richtung, von der er selbst sagt, daß sie neuerdings mehrfach den Gedanken ausgesprochen habe, die Pädagogik sei in ein ganz neues Stadium der Entwicklung getreten durch die Entdeckung des Satzes, »daß man den Zweck der Erziehung nicht mehr wie früher in allgemein menschliche, sondern in nationale Bildung zu setzen habe.« [2])

[1]) R. d. Unt., A. P. S. 494. — [2]) A. P. S. 76.

Nicht allgemein menschliche, sondern nationale Bildung hatte man versucht als Bildungsziel aufzustellen. Dazu bemerkt Waitz: »So richtig es auch ist, daß man einen pädagogischen Fortschritt in der Hervorhebung und Geltendmachung der nationalen Bildungselemente sieht, und so große Anerkennung es verdient, daß man in der neuesten Zeit angefangen hat, diese Elemente zu untersuchen und gebührend zu würdigen, so ist es doch nicht schwer zu zeigen, daß der Zweck der Erziehung nicht in der Bildung zur Nationalität als solcher, oder bestimmter, in der Kräftigung und scharfen Ausprägung des Nationalgefühls und Nationalbewußtseins gesucht werden darf.«[1]) Einer umsichtigen und durchdachten Erziehung könne eine solche Forderung nur als ein in ihr wesentlich schon enthaltenes Prinzip erscheinen. Der nationale Geist werde gefördert durch die Muttersprache, und alle Formen der sittlichen Gesinnung und der sittlichen Tätigkeiten ruhten auf nationalem Boden.[1]) »Alle Erziehung trägt und überträgt notwendig einen bestimmten Nationalcharakter. Sie ist bedingt durch diesen, sie kann und soll kräftigend und abklärend auf das Nationalbewußtsein zurückwirken, aber ein solches schaffen kann sie nicht und soll sie nicht.«[2]) Daraus geht hervor, daß die Erziehung schon um deswillen nicht einen nationalen Zweck als den obersten haben darf, weil sie Nationalbewußtsein nie erzeugen, sondern höchstens unterstützen kann. Waitz legt ferner noch dar, unter welcher Bedingung die Erziehung national wirken kann und unter welchen sie es darf. »Nationalitäten werden nicht gemacht durch Erziehung, sie müssen in der Geschichte von selbst wachsen. Ist die Einheit des Lebens, sind die großen geschichtlichen Taten erst vorhanden, aus denen ein reges Nationalgefühl hervorgeht, so pflanzt sich dieses von selbst fort durch die Familie und durch die Schulen, die es dann nur zu pflegen und zu unterstützen haben; es bedarf also hierzu keiner spezifischen Mittel. Solange aber jene Bedingungen eines kräftigen Nationalbewußtseins unerfüllt bleiben, durch künstliche Mittel dem Deutschen ein Gefühl politischer Größe seiner Nation und stolzer Einbildung auf sein Vaterland beibringen zu wollen ... hieße eine politische Tendenz der Jugend anerziehen, die sich vor dem ungetrübten sittlichen Urteil nicht rechtfertigen läßt.«[3]) Waitz betont nun, daß in seiner Zeit die nationale Entwicklung reiche Bildungselemente liefere, daß also damit auch die Möglichkeit und das Recht eines nationalen Zieles der Erziehung gegeben sei. »Deutsche Wissenschaft, deutsches Leben, deutscher Charakter stehen selbständig

[1]) A. P. S. 76. — [2]) Ebenda. — [3]) Ebenda S. 77.

da, und kein Erzieher kann deshalb mit ihnen und durch sie, indem er zur Sittlichkeit bildet, anders als auch zur Nationalität bilden. Diese ist nicht etwas neben und außer der allgemein menschlichen Sittlichkeit, sondern nur die besondere Form, welche die Sittlichkeit immer und notwendig in einem Volke erhält, das eine kräftige eigentümliche Entwicklung durchgemacht hat.« [1]) Was uns an diesen Anschauungen interessant erscheint, das ist die eigenartige enge Verknüpfung von Nationalität und Sittlichkeit. Sie ist aber in den angeführten Stellen nur mehr behauptungsweise ausgesprochen. Eine nähere Ausführung dessen, worin eigentlich das enge Verhältnis von Nationalität und Sittlichkeit bestehe, ist uns Waitz in seiner Allgemeinen Pädagogik schuldig geblieben. Abgesehen von den soeben angeführten Stellen kommt er nicht auf nationale Erziehung im allgemeinen zu sprechen.[2]) Und doch spricht er an den wenigen Stellen mit einer gewissen Wärme von nationaler Bildung. Die noch bestehende Unklarheit über das Verhältnis von Nationalität und Sittlichkeit wird erhellt durch einige Stellen aus der Schrift »Welchen Anteil soll der deutsche Reichstag an der Organisation des Unterrichtswesens nehmen?«

Die genannte Schrift gibt uns ein Bild von dem Eindrucke, den die deutsche Revolution auf Waitz gemacht hat. Sie liefert den Beweis dafür, daß er nicht von politischen Institutionen allein eine Besserung der Verhältnisse erwartete, und sie ist in gewisser Beziehung ein Seitenstück zu Fichtes Reden an die deutsche Nation. Hier wie dort sucht der Denker aus den Tiefen des inneren Lebens heraus neue Lebensverhältnisse zu gestalten. Zwar kann sich Waitzs Schrift nicht messen mit Fichtes Reden, was äußeren Umfang und die Bedeutung anbelangt, die letztere in Deutschland erhielten. Aber durch eins zeichnen sich Waitzs Gedanken aus: sie imponieren nicht durch ihre Kühnheit und den Gegensatz zu den wirklichen Verhältnissen, sondern sie ruhen auf der breiten Grundlage der tatsächlichen, gegebenen Verhältnisse, durch deren Neuorganisation von höheren Gesichtspunkten aus Waitz glaubte, die unerläßlich notwendigen Vorbedingungen für die Neugestaltung der Verhältnisse schaffen zu können.

Im Mittelpunkte der ganzen Schrift steht der Zweckbegriff der Volkserziehung im weitesten Sinne.[3]) In der Allgemeinen Pädagogik vom Jahre 1852 geht Waitz nur mehr nebenbei auf die nationale

[1]) A. P. S. 78. — [2]) Vergl. A. P. S. 275. — [3]) Welchen Anteil, ... fernerhin als W. A. bezw. A. P. S. 444.

Bildung ein, hier aber betont er die Notwendigkeit einer Volkserziehung im weitesten Sinne, die Notwendigkeit nationaler Bildung in einem ganz gewissen Sinne; und überdies ist hier das enge Verhältnis zwischen nationaler Bildung und Sittlichkeit näher ausgeführt. Die Grundgedanken Waitzs seien im folgenden ausgeführt.

Der Staat ist beklagenswert, wenn eine Regierung als ordnendes und gebietendes Prinzip dem Volke als einer trägen und toten Masse gegenübersteht. Für Deutschland ist diese Zeit hoffentlich vorüber. »Soll aber die angestrebte höhere Entwicklung des Staatslebens gedeihen, so liegt die wesentliche Bedingung darin, daß das Starre in Fluß gebracht, daß jeder Teil des Volkes, von den höchsten Schichten der Gesellschaft bis zu den niedrigsten herab, zu einer lebendigen Staatskraft herangebildet werde, welche bereit sei, das öffentliche Leben in der Bahn zu erhalten und fortzuentwickeln, die es betreten hat. Dies zu vollbringen ist der Zweck der Volkserziehung im weitesten Sinne.«[1])

Mögen immerhin Gesetze die Schranken und die Freiheiten menschlicher Tätigkeiten innerhalb des Staates bestimmen, die Bereitwilligkeit, sich in diese Formen zu fügen, die Schranken nicht zu durchbrechen, die dargebotenen Freiheiten in geeigneter Weise zu gebrauchen, die Teilnahme für öffentliches Leben, die geistige Regsamkeit, die den Menschen über seine egoistische Beschränktheit hinausführt, sie lassen sich nicht pflanzen in die Herzen der Menschen durch äußere Gesetze, die man an sie heranbringt, sondern sie finden sich nur dann ein, wenn ihr Inneres von Jugend auf durch Erziehung und Unterricht so bearbeitet ist, daß es später dem Erwachsenen nicht fehlen kann an Fähigkeiten zu eigener Fortentwicklung vermittelst der gesetzlich bestimmten Formen des öffentlichen Lebens.[1])

Aus der Allgemeinen Pädagogik ist uns bereits die behauptungsweise ausgesprochene Ansicht bekannt, daß die nationale Bildung nichts außerhalb der Sittlichkeit Vorhandenes sei, auch nicht etwa ein Teilziel der Erziehung. Die Idee der Zivilisation verlangt die Extension der Persönlichkeit in größere Gesellschaftskreise, ein Einleben in die wesentlichen Interessen der Gesamtheit, eine Verschmelzung der eigenen Interessen auch mit den vaterländischen, eine Interessenassoziation. Eine Persönlichkeit ohne diese Extension ist nicht ideell sittlich. Die Interessen des Staates aber sind die

[1]) W. A. ... A. P. S. 444.

Interessen einer größeren Gemeinschaft, nicht einzelner leitender Personen. Aufgabe des Staates ist es daher, eine Ausbreitung der Interessenassoziation durch alle den Staat bildenden Individuen hindurch anzubahnen und zu unterstützen. Soll das Volk am Staatsleben teilnehmen, so ist es erste Pflicht des Staates, das Volk für diese Interessenassoziation fähig zu machen und zu erhalten. Dies nennt Waitz Volkserziehung im weitesten Sinne, eine Erziehung, die über den Rahmen der Schule weit hinausgeht, für die aber schon die Volksschule grundlegend wirkt.

Was für uns aus den Waitzschen Anschauungen resultiert, ist dies: die Sittlichkeit im Waitzschen Sinne begreift die nationale Bildung mit der Idee der Zivilisation in sich. Die nationale Bildung ist echter sittlicher Bildung immanent. Indem diese Anschauungen nicht allein für die Erziehung in der Schule Geltung haben, sondern zur Erweiterung des Erziehungsbegriffs zum Begriffe der Volkserziehung als einer Aufgabe des konstitutionellen Staates, die mit seiner Existenz auf das engste verknüpft ist, geführt haben, ergibt sich eine weitere pädagogische Konsequenz des national-politischen Prinzips: der Begriff der Volkserziehung im weitesten Sinne als einer vom Staate zu leistenden Aufgabe. Eine wie weite Perspektive aus dieser pädagogischen Anschauung Waitzs sich ergibt, geht aus den Worten hervor: »Die deutsche Einheit und deren starke Vertretung nach außen hin kommt von selbst, wenn die Menschen im Herzen durch gleichmäßige Bildung und Denkungsart sich verbunden fühlen und als zusammengehörig betrachten.«[1]) Der Anschauung Waitzs gemäß ist die Verwirklichung der deutschen Einheit, des national-politischen Gedankens seiner Zeit durch Realisierung der Idee der Zivilisation zu erwarten; treffender kann der in der Zivilisation ersehnte Gesellschafts- und Individualzustand nicht gekennzeichnet werden, als wenn gesagt wird, daß die Menschen sich im Herzen durch gleichmäßige Bildung und Denkungsart verbunden fühlen.

Jeder Bürger sollte nach Waitz eine »lebendige Staatskraft« sein. Der Staat hat die Aufgabe, viele solche Kräfte zu schaffen. Dieser Gedanke aber von der Maximation der freien Kräfte hatte für Waitz pädagogische Konsequenzen. Es ist interessant zu sehen, wie aus diesem Prinzip der Maximation der freien Kräfte bei ihm pädagogische Anschauungen schulpolitischer Art resultieren. Wir betrachten es als einen Vorzug Waitz's, daß er die wesentlichen schulpolitischen Fragen,

[1]) W. A., A. P. S. 475.

die auch heute noch zum Teil brennende Tagesfragen sind, von diesem hohen Standpunkte aus betrachtete.

Wenn jeder Zögling zu einer lebendigen Staatskraft herangebildet werden soll, die bereit ist, das öffentliche Leben in der richtigen Bahn zu erhalten und fortentwickeln zu helfen, und wenn wir uns zugleich jener in der Ethik ausgesprochenen Ansicht erinnern, daß die Fortentwicklung des Staates notwendig eine Maximation der freien Kräfte fordere, so ist es uns ohne weiteres erklärlich, daß Waitz dem Staate die Pflicht der Erziehung des einzelnen zuspricht. Es muß aber noch bemerkt werden, wie er sich das Wirken der freien Kräfte der einzelnen denkt; es könnte angenommen werden, daß der einzelne mit aller seiner freien Kraft seine Bestrebungen zur Geltung bringen soll. Diesen Punkt klärt Waitz gemäß seiner Sittlichkeitsidee vollständig auf: der Staat hat die Pflicht, freie Kräfte zu erzeugen; dies kann er durch die Erziehung; aber wirksam werden diese Kräfte und nutzbar erst für das Staatsleben durch Vereinigung, und »Einheit in die gesamten Bestrebungen und Hauptinteressen kann in die Massen nur dadurch kommen, daß sie gleichmäßig zur Sittlichkeit erzogen werden.«[1]) So begründet Waitz die staatliche Erziehungspflicht.

Wenn das Wohl des Staates von der Summe der freien Kräfte abhängt, so ergeben sich notwendigerweise noch andere schulpolitische Forderungen, vor allen die des Schulzwangs; denn die Schule ist es, die die Entwicklung der freien Kräfte leiten kann und die später nötige Einheit in den Bestrebungen und Hauptinteressen der Massen durch gleichmäßige Erziehung zur Sittlichkeit vorzubereiten vermag: denn Sittlichkeit in ihrer letzten Phase ist Vergesellschaftung der Hauptinteressen der großen Gesellschaftskreise, Zivilisation.

Auf das Prinzip von der Maximation der freien Kräfte ist es ferner zurückzuführen, wenn Waitz es dem Staate zur Pflicht macht, ein Lehrziel als Minimum festzusetzen. »Die Gewalt der Herrschenden darf die Erziehung nicht unterhalb desjenigen Punktes stehen bleiben lassen, an welchem die Zöglinge erst fähig werden, als lebendige Staatskräfte zu wirken. Es ist daher für die Volksschule ein Lehrziel als Minimum festzusetzen, das zu erreichen der Staat von allen fordert, die in seinem Verbande zu leben und frei zu wirken berechtigt sein sollen.«[2])

Von dem Gedanken, daß der Staat freischaffende Kräfte braucht,

[1]) W. A., A. P. S. 446.
[2]) Ebenda S. 448.

werden bei Waitz die weiteren schulpolitischen Forderungen vollständiger Unterrichtsfreiheit im aktiven und passiven Sinne, das Aufsichtsrecht das Staates über allen Unterricht, öffentlichen und privaten, ja sogar die Forderung der Trennung von Schule und Kirche abgeleitet,[1]) die heute noch so lebhaft die Geister beherrscht.

Selten wird ein Wort zur Deckung so vieler unklarer, verschwommener Gedanken und Wünsche benutzt wie das Wort sozial. Welchen Sinn aber hat es, wenn dieses Wort eine so bedeutende Rolle spielt im ganzen Geistesleben einer Zeit, in dem der großen Masse und in der Politik ebenso wie in der Wissenschaft? Irgend ein allgemeines Bedürfnis, diesen Begriff in den Vordergrund zu rücken, muß vorliegen. Aber es ist daran das Merkwürdige, daß die in irgend einer Weise über die Betrachtung des Individuums hinausweisenden Gedanken, Wünsche und Bestrebungen alle als sozial bezeichnet werden; und wenn von »der« sozialen Frage die Rede ist, so wird oft vielerlei darunter verstanden. Doch in all diesem wirren Durcheinander ist für uns eins wesentlich: in der Geistesrichtung der Zeit besteht das Bedürfnis, den Menschen mehr als bisher als das Glied eines großen organischen Ganzen zu betrachten. Diese Tatsache, die aus den verschiedensten sozialen Strömungen hervorgeht, müssen wir festhalten, im besonderen für die Pädagogik. Es ist offenbar, daß eine gegen früher so bedeutend verschobene Betrachtungsweise des individualen Lebens nicht ohne Einwirkung auf die Pädagogik vorübergehen kann, die es doch mit der Gestaltung des individualen Lebens unmittelbar und mit der des gesellschaftlichen mittelbar zu tun hat. Die Pädagogik der Gegenwart hat auch tatsächlich versucht, den neuen Verhältnissen gerecht zu werden.[2])

Es ist klar, daß die soziale Betrachtungsweise des Menschen nicht mit einem Male im deutschen Geistesleben hervorgetreten ist, sondern daß sie sich nach und nach zu einer solchen Hauptrichtung des menschlichen Denkens von der gegenwärtigen Bedeutung herangebildet hat.

[1]) W. A., A. P. S. 448 ff.

[2]) Vergl. Natorp; Bergemann. Vergl. Willmann, Die Zusammengehörigkeit des individualen und sozialen Faktors bei der Erziehung. Päd. Monatshefte. Jahrg. 1901. Ders., Zur Berichtigung des Schlagwortes Sozialpädagogik. Kath. Schulzeitung für Norddeutschland. 17. Jahrg. 1900. No. 19. Ders., Über Sozialpädagogik und päd. Soziologie. 2 Vorträge: 1. in Scholae Salisburgenses 1, ed. Danner. Salzburg 1903. 2. Christl. Schul- und Elternzeitung, ed. Moser. Wien 1904. No. 2. Ders., Das soziale Moment in der Herbartschen Pädagogik. Jahrb. d. Vereins f. wiss. Päd. 1899.

Wir müssen uns die Frage vorlegen: Was hat den sozialen Gedankensturm veranlaßt? Wie hat sich in großen Zügen die soziale Gedankenrichtung in der Pädagogik entwickelt?

Soweit wir die Sachlage zu überblicken vermögen, sind es zwei Gründe, die in der deutschen Pädagogik den sozialen Sturm hervorgerufen haben. Der eine Grund ist von Willmann mehrfach hervorgehoben worden.[1]) Er ist der Ansicht, daß in den pädagogisch-philosophischen Lehren Lockes, Rousseaus, Kants und auch Herbarts eine reaktionäre Richtung insofern zum Ausdruck komme, als diese Denker in ihren pädagogischen Erörterungen weit mehr als es berechtigt und früher schon der Fall gewesen war, den Menschen als Individuum betrachten, daß sie damit seine Beziehungen zu den größeren Gemeinschaften der Pädagogik entrückten.

Auch wir sind wie Willmann der Ansicht, daß von Locke an in der Pädagogik ein Individualismus Platz greift, wie er vordem kaum vorhanden war, ein Individualismus, der in Rousseau am meisten gesteigert erscheint und von dem auch Herbart im großen und ganzen geleitet wurde. Zwar suchte sich auch Rousseau trotz seines Kulturskeptizismus in der neuen Héloise den einmal gegebenen Verhältnissen anzupassen, aber dennoch bleibt seine Pädagogik eine Individualpädagogik. Herbarts Pädagogik enthält wie in so mancher anderen, so auch in dieser Beziehung die Fermente für eine künftige Entwicklung. Er sagt schon in der Allgemeinen Pädagogik vom Jahre 1806: »Der Erzieher wird sich von selbst sagen, daß nicht er, sondern die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren, dachten, der wahre und rechte Erzieher ist, der seinem Knaben gebührt, welchem er zur verständigen Deutung und zur anständigen Begleitung bloß beigegeben wurde. Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer tun kann, daß sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs konzentriert darbiete, sei es als Lehre, sei es als Warnung.«[2]) Es ist nicht uninteressant zu beobachten, wie die Wandlung, die am Anfang des 19. Jahrhunders insofern eintrat, als sich neben dem individualistischen ein sozialer Zug in der Pädagogik bemerkbar machte, deutlich sich auch im Geistesleben dieses Mannes selbst beobachten läßt. Herbart sagt in der Psychologie von 1816: »Die Menschheit als Ganzes in Hinsicht ihrer Bestimmungen in Betracht zu ziehen, ist hier der Ort nicht. Denn sie existiert der Wirklichkeit nach nur in den Individuen, und hierin hat sich die Psychologie zu halten.« In der

[1]) Willmann, Didaktik 2, § 93. — [2]) A. P., Einl. am Anfang.

2. Auflage von 1834 erklärt er dagegen: »Die Psychologie ist immer einseitig, solange sie den Menschen als alleinstehend bezeichnet. Denn teils lebt er in der Gesellschaft und nicht bloß für diese Erde, teils veranlaßt beides mancherlei Versuche, Ideale zu zeichnen, deren Anziehendes sie zu einer wirklichen geistigen Macht erhebt.«[1]) In der Einleitung zum zweiten Bande der Psychologie als Wissenschaft 1825 sagt er: »Der Mensch ist nichts außer der Gesellschaft . . . Wir dürfen ihn nicht aus der Geschichte herausreißen. Dieser Umstand macht, daß man sich einer richtigen Auffassung der psychologischen Tatsachen nicht auf einmal und auf einem geraden Wege fortgehend, sondern nur allmählich mit abwechselnd hin und her gelenkten Schritten wird annähern können.«

Aus diesen Worten geht klar hervor, wie nach und nach in der Herbartschen Gedankenrichtung eine Wandlung nach dem Sozialen hin stattfand. Diese allmähliche Wandlung ist ein beachtenswertes Gegenstück zu dem gewaltigen Umsturz vom extremen pädagogischen Individualismus zum extremen pädagogischen Sozialismus bei Fichte, der in der Sittenlehre und dem Naturrecht kein Eingreifen des Erziehers in die individuelle Entwicklung des Zöglings zuläßt, während er in den Reden an die deutsche Nation eine Erziehung in einem straff zentralisierten Nationalstaate fordert, die nahezu an Dressur grenzt.[2]) In Hegel liegt das Extrem alles pädagogischen Sozialismus und Kollektivismus, wie Willmann sagt. Dieser bekämpfte ihn ebenso wie Hobbes, »den Ältervater der exzessiven Staatslehre, der den Staat den Leviathan nannte.«[3]) In der Bekämpfung dieses nivellierenden, Familie, Gemeinde, Kirche, Nation verneinenden, verschlingenden, eine unterschiedslose Einheit schaffen wollenden, alle natürlichen Kulturgemeinschaften verheerenden Staatsleviathans schließen wir uns Willmann vollständig an. Wenn das Wort Sozialpädagogik in dem Sinne verstanden wird, daß es auf die in natürlicher Kulturentwicklung entstandenen Sozialverbände bezogen wird, daß also die Gemeinschaftsnatur nach allen diesen Richtungen hin entfaltet werden soll, dann ist es das Richtige.[4])

In zwei Punkten können wir uns Willmanns Ansicht durchaus nicht anschließen: einmal darin, daß er, was bei ihm als einem treuen Katholiken und klugen wissenschaftlichen Vorkämpfer der einen Kirche und nach der Encyklika Aeterni patris nicht zu ver-

[1]) A. P., Einl. am Anfang.
[2]) Vergl. Willmann, Zusammenhang des indiv. u. soz. Faktors bei d. Erziehung.
[3]) Ders., Sozialpäd. u. päd. Soziologie.
[4]) Ders., Zur Berichtigung.

wundern ist, die richtige und glückliche Vereinigung des sozialen und individualen Faktors in der Erziehung in der vorlockeschen Pädagogik zu finden glaubt. Ein starker tendenziös-thomistischer Zug verrät sich doch hier zu deutlich. Am allerwenigsten aber können wir es billigen, wenn er Comenius deswegen preist und das seiner Ansicht nach wünschenswerte Gleichmaß der beiden Elemente darauf zurückführt, daß in diesem noch die christliche Anschauung, wenn auch getrübt, nachwirke.[1])

Wir wollen garnicht bestreiten, daß bei Ratke und Comenius soziale Züge in der Pädagogik auftreten, aber wenn Comenius der Erziehung die Aufgabe zuweist, »das Licht der Weisheit zu erzeugen, zu klären und zu vermehren und dem ganzen Körper der menschlichen Gesellschaft zuzuführen,« wenn er von einer traditio lampadis von einem Geschlecht zum anderen spricht, so ist darin von einer tieferen Begründung der Verknüpfung des Sozialen und Individualen in der Pädagogik noch wenig zu spüren. Abgesehen hiervon, erscheint es uns ganz wesentlich zu betonen, daß wir die vorlockesche Pädagogik eben in bezug auf die Verbindung des Individualen und Sozialen nicht für die Gegenwart als vorbildlich halten. Willmann wünscht eine gleichmäßige Berücksichtigung des Individualen und Sozialen. Wir halten das ebenfalls für notwendig. Willmann schließt: Die gleichmäßige Verbindung war im Mittelalter der Fall, folglich sind diese Ansichten für uns maßgebend.[2]) Dieser Schluß ist durchaus nicht zwingend. In den Begriff des Sozialen müssen wir einen tieferen Sinn liegen, als es in der vorlockeschen Zeit üblich war.

Wir billigen es ferner nicht, wenn er die soziale Strömung, die in der letzten Zeit die Pädagogik ergriffen hat, lediglich als eine Reaktion auf die beiden Extreme des Individualismus bei Locke und Rousseau und des Staatssozialismus, der »Staatsapotheose«, bei Hegel zurückführt. Gewiß mag darin mit ein Grund liegen. Einen mächtigeren Einfluß aber als diese lediglich inneren Gedankenverhältnisse haben unserer Ansicht die äußeren wirtschaftlichen, nationalen, ökonomischen Verhältnisse und ihre gewaltige Umänderung, die Gestaltung immer weiterer und weiterer Wirtschaftskreise, die nationale Einigung, die immer weitere Kreise fesselnden weltwirtschaftlichen Interessen gehabt. Der Begriff des Sozialen, der aus diesen Verhältnissen resultiert, ist viel tiefer, umfassender, in seiner Bedeutung viel machtvoller als der des Mittelalters. Dieser forderte allenfalls ein inneres

[1]) Willmann, Zur Berichtigung.

[2]) Vergl. Did. magna 8. 8 und Willmann, Das soziale Moment in der Herbartschen Pädagogik.

Miterleben dessen, was größere Gesellungen betraf, eine stille Teilnahme dafür, und dies auch nur unter den Gebildeten und nicht in der Masse des Volkes; etwas anderes war unter den kulturellen Zuständen des Mittelalters gar nicht möglich. Anders ist es in der neuen Zeit, da unsere große Sprachgesellschaft zum größten Teil in einem Nationalstaate äußerlich schon geeint ist, da die wirtschaftlichen Verhältnisse sich nach und nach ausbreiteten zu einer Weltwirtschaft, in der Zeit des regsten Austausches innerer und äußerer Werte. Die tatsächlichen äußeren Verhältnisse des Menschenlebens gestatten jetzt und fördern eine neue, intimere Form des Zusammenlebens und des Zusammenwirkens. Die moderne Arbeitsteilung geistiger und physischer Arbeit fordert nicht allein äußeren Zusammenschluß aller einzelnen, sondern sie fordert inniges Ineinanderleben aller, nicht bloß der hervorragenden Menschen.

Gelingt es uns zu zeigen, daß Waitz dem neuen Geiste und den sich gerade um die Mitte des vorigen Jahrhunderts neu sich gestaltenden Lebensverhältnissen gerecht wurde, so wird seine pädagogische Bedeutung offenbar sein.

Das soziale Prinzip kommt in der Waitzschen Pädagogik in verschiedener Weise zum Ausdruck und zwar vorwiegend da, wo ethische Überlegungen in die Pädagogik hereinspielen. Waitz hat klar erkannt, daß der Mensch zum vollen Menschen sich allein mitten im Strom der Welt entwickelt, in engster Verbindung mit den tausend Faktoren und Lebensmächten, die im Laufe der Jahrhunderte sein Wesen bestimmt haben und es noch tagtäglich beeinflussen. Unus homo, nullus homo, dies war auch das spätere Resultat seiner Untersuchungen über die Einheit des Menschengeschlechts. Man vergegenwärtige sich, wie er dort das Wesen des Menschen festgestellt hat, und man wird von vornherein vermuten können, daß Waitz nach seinen klaren, nüchternen Untersuchungen über das Wesen des Menschen die sozialen Elemente in der menschlichen Entwicklung durchaus nicht überschätzt, sondern auch einen unbefangenen Blick für die damit notwendigerweise gegebenen schädlichen Einflüsse hat. Er richtet mit Vorliebe seinen Blick auf das Negative, sonst so oft Übersehene, das nicht so ohne weiteres klar sich Aufdrängende, das die Entwicklung, physische wie psychische und sittliche, Hemmende im Menschen. Die Fehler des Menschen berücksichtigt er wie selten einer.[1]) Die Fehler, durch welche die sitt-

[1]) A. P. S. 161 ff.

liche Entwicklung verunreinigt wird oder zu grunde geht, erhalten eine Menge von äußeren Hilfen teils durch organische Verhältnisse, teils durch das gesellige Leben. Was dieses letztere betrifft, so muß zwar anerkannt werden, daß ohne gesellige Gemeinschaft überhaupt keine sittliche Entwicklung des Menschen möglich sein würde und daß fast jede Art des Zusammenlebens der Menschen wenigstens einige wesentliche Elemente für die Erziehung zur Sittlichkeit darbietet, aber es ist ebensowenig zu verkennen, daß zur Entstehung gewisser sittlicher Verkehrtheiten nur in der Gesellschaft und durch sie Gelegenheit gegeben wird.« [1]) Wir sehen also, daß Waitz, so sehr er die unbedingte, zwingende Notwendigkeit des gesellschaftlichen Einflusses bei der Erziehung betont, auch die Schäden in ihrer richtigen Bedeutung einzuschätzen weiß, jene Schäden, deren Überschätzung nicht allzulange vor ihm zu einer extremen Kulturverneinung und zu Kulturskeptizismus geführt hatte. [2]) Da, wo Waitz von den Fehlern des Kindes spricht, gibt er uns auch Gelegenheit, einen weiteren, tieferen Zusammenhang zwischen seinen psychologischen, ethischen und pädagogischen Anschauungen einzusehen. Daß im psychischen Leben des Menschen die Tendenz besteht, die nach einer andauernden inneren Entzweiung hindrängt, das ist die empirische fundamentale Tatsache psychologischer Art, auf die Waitzs Ethik gegründet ist. Die Gründe jenes Widerstreits der sinnlichen, intellektuellen, ethisch-politischen Interessen liegen aber nicht allein in unserem Innern, sondern zum wesentlichen Teile auch in der Außenwelt — in der Gesellschaft. Die psychologisch-empirische Fundamentaltatsache hat ihre Grundbedingungen in gleicher Weise im Individuum wie in der Gesellschaft. Waitz sagt: »Durch das gesellige Zusammenleben macht das Kind die Erfahrung, daß die Interessen der einzelnen in sehr vielen Fällen einander durchkreuzen. Bei jedem Konflikte dieser Art entsteht die Alternative, entweder die Befriedigung des eigenen Wunsches aufzugeben und ihn den fremden Interessen unterzuordnen oder sie gegen diese durchzusetzen.« [3]) Die Gesellschaft also ist es, die einerseits die psychische Entzweiung hervorruft und andrerseits die innere Einstimmung fordert; denn das ethische Ziel kann nichts anderes als die innere Einstimmung in uns selbst und unserer Interessen mit denen der Gesellschaft sein.

[1]) A. P. S. 165.

[2]) Rousseau, Émile: Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses, il dégenère entre les mains des hommes.

[3]) A. P. S. 169.

Daraus schon läßt sich entnehmen, wieweit das soziale Element in die Erziehung eingreift. Sozial bedingt ist bei Waitz, dies sehen wir schon aus den Äußerungen über die Fehler der Kinder, ebensowohl die psychische Grundtatsache des andauernden Interessenwiderstreits, als dementsprechend auch das ethisch-pädagogische Ziel.

Waitzs sozial-pädagogische Gedankenrichtung hat nicht die Tendenz, alle in natürlicher kultureller Entwicklung entstandenen menschlichen Organisationen, Familie, Gemeinde, Kirche, Staat einzuebnen, alles zu nivellieren. Sie ist von der Staatsapotheose ebensoweit entfernt wie von dem Kulturpessimismus und der Individualitätsvergötterung Rousseaus. Wenn wir Hegels pädagogischen Sozialismus als einen uniformierenden bezeichnen, so muß die soziale Richtung der pädagogischen Gedanken Waitzs differenzierend, spezifizierend genannt werden, insofern nämlich, als er die Familie und die übrigen Kulturorganisationen in ihrer Eigenart gewürdigt und als wesentliche Erziehungsfaktoren betrachtet wissen will. Er sagt: »Übt die ständige Umgebung des Menschen überhaupt einen so großen Einfluß auf ihn aus, daß sich sein Gemütsleben an ihr entwickelt und mit ihr erwächst, so ist dies begreiflicherweise ganz hauptsächlich mit den umgebenden Personen der Fall: die persönlichen Verhältnisse, in welche das Kind innerhalb der Familie eintritt, entwickeln sich unter allen am vielseitigsten und befestigen sich am stärksten. [1]) Die Verhältnisse, welche das Haus beherrschen, werden vom Kinde, soweit sie hier in seinen Erfahrungskreis fallen, auf die Welt überhaupt unbewußt und notwendig übertragen. Der Geist und das Gemüt, welche sich im Familienleben aussprechen, die Ordnung oder Unordnung, welche in ihnen herrscht, die Stellung der Familie nach außen, zu Fremden und zu den größeren Lebensgemeinschaften, deren Glied sie sein soll, die Art, die äußeren Dinge und ihren Wert verschieden abgestuft zu schätzen, die Bestrebungen, Handlungen und Schicksale der Menschen zu beurteilen — dies alles teilt sich dem Kinde unwillkürlich mit und wird von ihm unverändert aufgenommen, solange sein Denken, Fühlen und Streben nicht durch eigene Überlegung oder durch Erfahrungen von eigentümlicher Art eine andere Richtung erhält.[2]) Uns erscheint in erster Linie beachtenswert, wie Waitz den Zögling als ein Glied der Familie, nicht nebenbei, sondern in erster Linie betrachtet, die Familie wiederum als Glied größerer Lebensgemeinschaften. Wesentlich nun ist, daß er, was wir schon hervorhoben bei der Diskussion über das Haus und die Schule als Erziehungsmittel, das Kind nicht

[1]) A. P. S. 202. — [2]) Ebenda S. 203.

losgelöst betrachtet von der Familie, nicht herausgerissen aus den vielen persönlichen Verhältnissen, die bei Waitz um ihrer Gefühlsfundamentierung willen als ausschlaggebende Faktoren bei der Erziehung betrachtet werden. Schon früher haben wir durch Waitz die ideale Gestaltung der für das Kind in Betracht kommenden persönlichen Lebensverhältnisse als das bezeichnet, worin er die eminente erzieherische Bedeutung der Familie, des Hauses erblickt. Indem er die individuelle Entwicklung sich garnicht anders als unter diesem Einflusse denken kann, sie nicht als nebensächliche, auch erwähnenswerte Faktoren, sondern als Hauptfaktoren der Erziehung betrachtet, kommt in seine pädagogischen Anschauungen ein sozialer Zug. »Ohne die vielfach erneuerte Erfahrung des tätigen Wohlwollens, ohne das oft wiederkehrende Bild der Liebe und des inneren Einverständnisses im Blicke der Mutter würde die Erziehung zwar für die Selbständigkeit des Charakters hinreichend zu sorgen imstande sein, nicht aber dem Wohlwollen die Tiefe der Begründung und Innigkeit geben, die ihm eigen sein soll.« [1]) Und das Wohlwollen ist doch im Waitzschen Sinne etwas durchaus Soziales, ein gefühlsmäßiges Ineinanderleben der Individuen.

Was Pestalozzi andeutungsweise in den Worten ausspricht: »Es schmelzen sich im häuslichen Leben Arbeit und Liebe, Gehorsam und Anstrengung, Dank und Fleiß gleichsam ineinander und werden durch ihren gegenseitigen Einfluß aufeinander wahrhaft und stark«, das hat Waitz in extenso ausgeführt, und der soziale Grundgedanke dieser Worte tritt bei ihm noch viel mehr hervor. Das Gefühlsmäßige des Sozialen ist aus den Worten erkennbar: »An der Mutter, die dem Kinde zuerst entgegenkommt und ihm überall sorgend und helfend zur Seite steht, muß das Kind sogleich und ununterbrochen die Erfahrung der vollen Hingebung des Menschen an den Menschen machen, wenn in seinem Herzen ein fester Grund für das Wohlwollen gelegt werden soll, welches, anfangs als rein persönliche Liebe und Dankbarkeit gegen einzelne gestaltet, später sich immer weiter auszubreiten vermöge.« [2]) Damit wird der Begriff des Sozialen bei Waitz mit einem idealen Gehalte erfüllt: nicht die äußeren Verhältnisse kommen bei pädagogisch-sozialen Betrachtungen in erster Linie in Frage, sondern die seelischen Verhältnisse. Das Verhältnis von Mutter und Kind ein Ideal der Vergesellschaftung der Menschen, welch kühner Idealismus! Und dieser Idealismus ist nicht etwa weichlich, Waitz betont auch das härtere, autoritative Moment in der

[1]) A. P. S. 205. — [2]) Ebenda S. 208.

Familie, das durch den Eingriff des Vaters statt hat. Wo Waitz von diesem Ideale spricht, wird er warm und begeistert. »Nicht das Wohlwollen allein,« sagt er, »auch das Bild des gegenseitigen Wohlwollens, das Bild des steten, einstimmigen Zusammenwirkens ist für das Kind eine Erfahrung von höchster Wichtigkeit, in die es sich vielfach und anhaltend muß vertiefen können. Schon um jener notwendigen Übereinstimmung willen ist eine rege Teilnahme des Vaters an der Erziehung auch für die ersten Jahre höchst wünschenswert.«[1] Wenn Waitz in den Worten »die Liebe zu den Geschwistern wendet sich wie das Wohlwollen, dessen Grundlage sie werden soll, an Nebengeordnete, Gleichgestellte,«[1] die innerliche Verbindung in Gefühlen und Gesinnung unter den Geschwistern als Anfangsphase des freien Wohlwollens betrachtet, so ist damit wieder nicht nur das soziale Moment bei der Erziehung betont, sondern insofern vertieft, als das wesentliche Kriterium des Sozialen in der Kongruenz der subjektiven, rein menschlichen inneren Erfahrungen der Individuen gefunden wird. Dieser Gedanke zieht sich durch den ganzen Abschnitt über das Haus. Es gilt noch festzustellen, inwieweit der soziale Gedanke auch in den Erörterungen Waitzs über die Schule sich bemerkbar macht. »Der Kreis der Teilnahme, bisher vom Hause begrenzt,« so führt Waitz aus, erweitert sich in sehr beträchtlicher Weise; es bilden sich persönliche Verhältnisse der mannigfaltigsten Art aus, die um so wichtiger sind, als das Kind in ihnen zum ersten Male wenigstens bis auf einen gewissen Grad selbständig und freistehend anderen gegenübertritt.«[2] Wir erkennen auch aus diesen Worten die ungemeine Verinnerlichung des persönlichen Verkehrs, die Waitz herbeisehnt. Auf das Verhältnis des Kindes zum Lehrer und den Mitschülern untereinander kommt es hier an. Auch diesen Verhältnissen liegt nach der Waitzschen Auffassung der Gedanke zugrunde, daß, soweit der Mensch ein soziales Wesen ist, er dies in erster Linie innerlich ist. Diese Größe und dieser Idealismus des sozialen Gedankens ist für Waitz charakteristisch. Er ist der Überzeugung, daß nur die aufopferndste Hingebung an die sittliche Lebensaufgabe einen ähnlichen sittlichen Sinn in der Jugend wecken kann. Von seiten des Lehrers kann deshalb das Verhältnis zum Schüler überhaupt nur dann richtig gestaltet werden, wenn sein Interesse in seinem Berufe ganz aufgeht.«[3] Wenn wir uns jetzt erinnern, wie groß er den Einfluß einer starken Persönlichkeit einschätzt, so werden wir verstehen, daß der Erzieher selbst ein wich-

[1]) A. P. S. 209. — [2]) Ebenda S. 215. — [3]) Ebenda S. 219.

tiger sozialpädagogischer Faktor ist, insofern nämlich, als dieser in seiner hingebenden Berufstreue selbst das Muster eines lebendigen, für die größere Gesellschaft wirkenden Gliedes darstellt. Wie der Lehrer sich seinem Berufe hingibt und in ihm sichtlich innere Befriedigung findet, so sollen auch später die Kinder in ihrem Berufe, den sie in erster Linie nach Waitzs Ansicht nicht für sich, sondern für die Gesellschaft treiben, ihr Lebensglück finden. Die soziale Bedeutung des Schullebens kommt nicht minder zum Ausdruck in dem Verhältnis des Schülers zu den Mitschülern. »Hier geht ihm zuerst die große Mannigfaltigkeit der menschlichen Verhältnisse auf, er lernt die Nuancen und Verwicklungen derselben kennen. Auf diesem Felde können keine fremden Erfahrungen die eigenen ersetzen, das Kind muß selbst sehen und hören, sich finden und benehmen lernen. Die Schule soll die Kinder nur zusammenführen und ihnen dadurch Gelegenheit geben, den ganzen Reichtum der persönlichen Verhältnisse aneinander zu entwickeln, auf welche sie durch ihre Individualitäten und die äußeren Umstände geführt werden.« [1]) Auch diese Worte sind vom sozialen Gedanken getragen; denn er betrachtet den ganzen Reichtum der persönlichen Verhältnisse, die das Kind in der Schule erfährt, als eine Übergangsstufe, die den Zögling in größere Gemeinschaften führt. Selten hat vorher ein Pädagog in so umfangreicher Weise und so nachdrücklich auf diese soziale Bedeutung der Schule als Lebensgemeinschaft hingewiesen. Gerade diese Wirkung der Schule als Gesellungsform macht sich nach Waitzs Ansicht so stark auch später noch bemerkbar, daß er aus dem Verhalten des Erwachsenen glaubt auf die Schule zurückschließen zu können, in der der Zögling seine soziale Mustergemeinschaft erlebte. »Zwar hat man gesagt, nicht die Schule mache den Menschen, aber der schärfere Beobachter wird nicht in Abrede stellen, daß später an dem selbständig gewordenen Menschen, namentlich an dem Verhältnis, in das er sich zum Staate und zur Öffentlichkeit überhaupt setzt, gewöhnlich sich leicht erkennen läßt, ob Haus- und Schulordnung richtig auf ihn gewirkt haben oder nicht, ob sie ihm die gehörige Achtung einpflanzten vor einem geordneten Ganzen, das den einzelnen trägt und hält, aber nur dessen vernünftige Zwecke fördert, oder ob er sich in eine solche Ordnung nicht recht finden gelernt, ob Pedanten sie ihm zur Last gemacht oder despotischer Zwang sie ihn hassen, Zuchtlosigkeit sie ihn ungestraft verachten gelehrt hat.« [2]) Auch hier die Anschauung, daß der einzelne von einem geordneten

[1]) A. P. S. 220. — [2]) Ebenda S. 219.

Ganzen getragen und gehalten wird! Nach Waitzs Ansicht sind es nicht äußerliche, etwa gar durch eine Art stillen Kontrakt begründete, utilitaristische Bande, sondern in allererster Linie ist es eine innere Vergesellschaftung, die durch die Familie und später mit Unterstützung der Schule angebahnt wird, auf die es ankommt, wenn die Erziehung im tieferen Sinne sozial wirken soll.

Betrachten wir jetzt den sozialen Grundzug der sittlichen Idee und des Erziehungszwecks.

Waitz erblickt den Zweck der Erziehung darin, daß »durch sie für den noch bildsamen Menschen eine sittliche Gestaltung des Lebens angebahnt und gesichert werde; denn die Sittlichkeit selbst hat sich gezeigt als die durch die eigene Arbeit und Anstrengung des Menschen in ihm hervorgebrachte dauernde Einheit mit seinem individuellen Wesen (innere Freiheit), mit dem individuellen Wesen anderer in der Gesinnung (Wohlwollen) und mit den wesentlichen Interessen des Menschen als solchen in der Gesinnung und in der Tat« [1]). (Zivilisation, Hingebung an einen Beruf). Er ist der Überzeugung, daß dieses Erziehungsziel sich nicht unmittelbar erreichen läßt, sondern daß in Wirklichkeit die Erziehung nur die Selbsttätigkeit nach diesem Ziele hinzulenken vermag. Es ist insofern also kein praktisches, sondern ein ideelles Erziehungsziel.

Wenn irgend einer Ethik das Attribut des Sozialen zukommt, so ist es die Ethik Waitzs.

Zuerst die Frage: inwieweit tritt der soziale Charakter schon bei der inneren Freiheit hervor?

Die innere Einstimmung ist der nächste partielle Erziehungszweck. »Wir vermögen durch eigene Kraftanstrengung die Einheit mit uns selbst herzustellen, die dem Menschen infolge seines natürlichen Entwicklungsganges versagt bleibt. Dies ist die erste sittliche Aufgabe des Menschen, diejenige, welche ihm als Individuum vorliegt.« [2]) Wir haben aber schon früher darauf hingewiesen, daß nach Waitzs Ansicht die scheinbar rein individuale Sittlichkeit, die in der inneren Einstimmung besteht, unabhängig ist von der individualen Organisation des einzelnen, daß sie allein abhängig ist von der Organisation der Gattung. Nicht die individuelle Eigenart des einzelnen wirkt auf die Sittlichkeit, die Idee der inneren Freiheit, bestimmend, sondern die Organisation, die ihn zum Glied der Gattung macht, die ihm als Gattungsexemplar eigen ist. Es muß auch hier ganz besonders hervorgehoben werden, daß eben aus diesem Grunde Waitz die Be-

[1]) A. P. S. 73. — [2]) Ebenda S. 69.

stimmung des Menschen aus psychologischen Tatsachen ableitet (Widerstreit der Interessen!), aus der Psychologie, die doch die psychischen Erscheinungen zum Gegenstande hat, die dem Menschen als Gattungsexemplar eigen sind. Genau so verhält es sich, wenn Waitz später mit Hilfe anthropologischer Forschungen das Wesen des Menschen genauer zu begründen sucht. So individual also der erste partielle Erziehungszweck zu sein scheint, ist doch schon hieraus eine soziale Vorbedingung desselben zu erkennen; denn schon diese individuale Sittlichkeit hat ihren Ausgangspunkt nicht in rein individualen empirischen Tatsachen, sondern in psychologischen, die genereller Art sind. Der soziale Zug bei dieser ersten Entwicklungsstufe der Sittlichkeit tritt aber noch viel auffälliger hervor, wenn Waitz sagt: »Das Ideal der inneren Freiheit schließt als Bedingung seiner Möglichkeit die Lösung unserer zweiten sittlichen Hauptaufgabe in sich und setzt dieselbe als bereits geschehen voraus . . .; denn das Ideal der inneren Freiheit läßt sich selbst annähernd nur dann erreichen, wenn der Mensch in Gesellschaft lebt, an welche er überdies schon durch Naturnotwendigkeit gebunden ist.... »Ist die individuelle Sittlichkeit aber nur durch Eingehen in gesellige Verhältnisse möglich und werden die andern, mit denen der einzelne zusammenlebt, ihm selbst gegenüber nach psychologischer und physikalischer Notwendigkeit zu einer sowohl inneren gemütlichen als auch äußeren Macht, so entsteht daraus unvermeidlich für ihn die Aufgabe, allen inneren Zwiespalt der Personenverhältnisse, in die er eintritt, von seiner Seite durch Gesinnung und Handlung aufzuheben.«[1]) Die individuale Sittlichkeit trägt nicht allein der Ableitung des Begriffes nach einen sozialen Zug, sondern ruht auch unmittelbar auf gesellschaftlichen Verhältnissen.

Die zweite Entwicklungsstufe der Sittlichkeit ist die Idee des Wohlwollens. Hat die innere Freiheit, wenn auch ihre Tendenz lediglich im Individuum liegt, doch schon nach zwei Seiten hin soziale Bedingungen aufzuweisen, so liegt beim Wohlwollen sowohl Tendenz, als Begründung durchaus im Sozialen; die Einstimmung zwischen dem psychischen Leben einzelner ist die Tendenz der Idee, und indem diese Tendenz sich bezieht auf den geselligen Verkehr mehrerer untereinander, ist die Grundlage, auf der sie ruht, sozial. »Durch die Idee des Wohlwollens als Konsequenz der Idee der inneren Freiheit, die den einzelnen als in sich abgeschlossen und nur in Rücksicht auf seine eigene innere Verfassung betrachten ließ, ist das höchste Gut des gesellschaftlichen Menschen als Individuum gegeben.«[2]) Wie

[1]) A. P. S. 70. — [2]) Ebenda.

sehr Waitz den sozialen Charakter des Wohlwollens betont, geht auch daraus hervor, daß er mit einer gewissen Verachtung von der Selbstgenügsamkeit des Weisen spricht als einem Ideale, das nur in Zeiten einer gründlichen Verdorbenheit des geselligen und einer tiefen Gedrücktheit des politischen Lebens zur Geltung gekommen ist.[1]) In allen seinen Ausführungen über die sittliche Idee kann Waitz sich nicht genug darin tun, die innere psychische Vergesellschaftung in immer größeren Lebensgemeinschaften als das Wesentliche zu bezeichnen: das ist der Gehalt seines Begriffes des Sozialen. Waitz selbst ist der Ausdruck »sozial« in seiner Allgemeinen Pädagogik durchaus fremd, nur hier und da setzt er an die Stelle, wo die Sache kurz zu bezeichnen notwendig war, den Ausdruck »generell«. So sagt er z. B.: »Indem der einzelne zur Lösung dieser Aufgabe (der Interessenassoziation beim Wohlwollen) seinen Beitrag zu geben strebt, verläßt er vollständig den Standpunkt des Individuums als solchen und nimmt den allgemeinen, generellen Standpunkt ein, auf welchem er sich selbst als Glied eines großen Ganzen darstellt, an das er sich mit seiner Tätigkeit dahingibt.« [2])

Wir wollen noch mit wenigen Worten auf das Soziale in der dritten Entwicklungsphase der sittlichen Idee hinweisen, in der Idee der Zivilisation. Innere Einstimmung mit den wesentlichen Interessen der Menschheit in der Gesinnung und in der Tat war die Idee der Zivilisation. »Die Fortbildung der Gesellschaft bis zur inneren Durchdringung der einzelnen ... kann nur dadurch geschehen, daß die wesentlichen Interessen des Menschen zu immer allgemeinerer Befriedigung kommen, nicht zu einer gleichmäßigen, sondern zu einer solchen, wie sie die notwendige Rangordnung derselben vorschreibt, welche einer jeden Art von Interessen nur eine so große Berechtigung zugesteht, als ihr die Rücksicht auf alle übrigen gestattet.« [3]) Es soll sich eine vorwiegend gefühlsmäßige Assoziation zwischen den Einzelinteressen und denen der größeren Gesellungen vollziehen. Auch hier ist wieder Tendenz und Grundlage der ganzen Idee sozial: die Grundlage insofern, als eine größere Menge von Individuen wenigstens teilweise innerlich verschmolzen werden soll, die ohnedies durch äußere gesellschaftliche Bande schon verbunden ist; die Tendenz auch dieser Idee ist sozial, weil es sich nicht allein um die Herstellung einer subjektiven Einheit, eine Einstimmung im Individuum allein handelt, sondern um eine objektive, wie Waitz sagen würde, generelle Einstimmung; in dieser inneren Vergesellschaftung der Seelen erblicken

[1]) A. P. S. 71. — [2]) Ebenda S. 72.

wir die soziale Bedeutung der Sittlichkeit in ihrem letzten Entwicklungsstadium. Waitz fordert nicht allein eine Hingebung an die Interessen der Gesellschaft in der Gesinnung, sonder mit der Tat. Von diesem Gesichtspunkte aus beurteilt er die Berufstätigkeit. Mit ihr soll sich der einzelne mitten in die Gesellschaft hineinstellen, tätig die gesellschaftlichen Interessen fördernd. Ihm ist der Beruf eine Funktion der sozialen Sittlichkeit. Auch darin zeigt sich die Wirkung des sozialen Prinzips auf seine pädagogischen Anschauungen, daß er gemäß seiner Idee der Zivilisation der Erziehung die Aufgabe zuweist, »daß sie dem Zöglinge die Befähigung zu jeder besonderen Berufsart mitteile, die er sich wählen mag, worin wieder die Voraussetzung liegt, daß sie ihn vorher zur Berufswahl selbst tüchtig gemacht und angeleitet habe.« [1]) Daß Waitz diese Erörterungen aus der Allgemeinen Pädagogik in die angewandte verweist aus Gründen, die er auch weiter ausführt, [2]) kann uns hier nicht berühren; wesentlich ist uns die pädagogische Anschauung, daß die Erziehung darnach streben solle, daß der Zögling später nicht nur äußerlich, sondern innerlich mit seinem Berufe in der Gesellschaft aufgeht: darin eben liegt der soziale Zug.

Waitzs Begriff des Sozialen ist ebenso eigenartig als bedeutungsvoll. Wir haben oben darauf hingewiesen, daß jetzt der modernen sogenannten sozialen Frage ein stark äußerlicher Zug anhaftet, insofern nämlich, als selbst klare, politische Köpfe ebenso wie die großen Massen die Lösung der vielen sozialen Konflikte, die immer mehr hervortretende Divergenz der Interessen, durch legislative, äußere Maßnahmen, durch Besserung der äußeren Lebensverhältnisse allein glauben herbeiführen zu können. Die sozialen Konflikte aber dürfen nicht allein von diesem realistischen Standpunkte aus betrachtet werden, sie können nicht allein durch äußere Mittel gelöst werden. Der soziale Begriff der Gegenwart ist realistisch; soviel äußere volkswirtschaftliche Verhältnisse aber auch dabei in Frage kommen, er sollte eines idealen Gehaltes nicht entbehren. Dieser Mangel des sozialen Begriffs der Gegenwart wird durch Waitzs ethisch-pädagogische Anschauungen ausgeglichen. Seine sittliche Idee ist ideal-sozial, und seine ganze Pädagogik ist von diesem ideal-sozialen Zuge getragen.

Bei Natorp finden wir denselben idealistischen Sozialismus wie bei Waitz, der sein Vorgänger nicht nur im Amte, sondern auch im Geiste war. Der Gedanke der Konzentration bezeichnet bei Waitz das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Wir führen einige

[1]) A. P. S. 74. — [2]) Ebenda S. 74, 75.

Sätze aus Natorps Buche »Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre« an, und die innere Verwandtschaft beider Denker wird sofort klar sein. Die Idealisierung des sozial-pädagogischen Gedankens ist beiden gemeinsam. Natorp sagt: »Sowie in der inneren Welt des Verstandes durch Widerstreit und Ausgleich eine immer tiefere und zugleich umfassendere Einheit des Verständnisses sich bildet, wie auf dem Gebiete des Willens das gleiche Spiel sich wiederholt, so und zwar in eben diesen beiden Hinsichten, primärerweise aber in Hinsicht des Willens, muß sich eine Konzentration von Bewußtsein zu Bewußtsein durch Streit und Vergleich in stetem, unbegrenztem Fortschritt vollziehen, von bloß äußerer Gesellung zu innerer Gemeinschaft, von Heteronomie zu Autonomie.«[1]) Diese Worte konnte man ebenso Waitz in den Mund legen.

3. Abschnitt.

Waitzs anthropologische Anschauungen in ihrem Verhältnis zu seiner Allgemeinen Pädagogik.

Mensch heißt das Zentrum in Waitzs Gedankenleben. Volle innere Konzentration seines Denkens auf alles, was zur Erkenntnis des inneren und äußeren Wesens des Menschen beitragen kann, ist der charakteristische Zug seines Lebens, weshalb auch seiner Persönlichkeit die zarte Zurückhaltung, die jede Entzweiung vermied, eigen war: seine Persönlichkeit konzentrierte sich in erster Linie auf sich selbst. Merkwürdig war nur, daß er bei dieser Konzentration alles Denkens auf das Wesen des Menschen nicht auch auf erkenntnistheoretische Erwägungen geleitet wurde; hätte doch dann sicher die ausschließlich psychologische Fundamentierung seines Denkens nicht stattgefunden. So aber wurde er durch die traurige philosphische Situation, wie wir schon früher ausführten, zur Psychologie getrieben, von dieser zur Ethik und Pädagogik und schließlich zur Anthropologie. Man könnte mit einigem Recht alle wissenschaftliche Arbeit, die Waitz geleistet hat, Anthropologie im weiteren Sinne nennen, insofern, als der Mensch als Gattungsexemplar und seine Entwicklung, äußer-

[1]) Natorp, »Herbart, Ziller und die heutigen Aufgaben der Erziehung«, S. 80. Vergl. dazu Natorps Sozialpädagogik.

liche und innerliche, im Zentrum seines Interesses und seiner Arbeit standen. Leider wurde Waitz im vollsten Schaffen, mitten in seinem großen Werke hinweggerissen. Seine Anthropologie ganz herauszugeben, war ihm nicht mehr vergönnt. Jedoch liegen uns seine allgemeinen Resultate vor im ersten Bande seiner Anthropologie der Naturvölker. Das muß man bedenken, daß auch diese seine anthropologischen Ergebnisse ihm Grundlagen für eine neue Philosphie geben sollten, deren erste Fundamente er mit seiner Psychologie als Naturwissenschaft schon geschaffen glaubte.

Am Ende des Jahres 1858, also sechs Jahre nach der Allgemeinen Pädagogik und ein Jahr vor Darwins Entstehung der Arten, erschien der erste Teil seines Werkes: »Über die Einheit des Menschengeschlechts und den Naturzustand des Menschen.« [1]) Die Herausgabe des Werkes hat Prof. Gerland, Straßburg, vollendet.

Die Einheit des Menschengeschlechts, das ist der große Zentralgedanke seiner Anthropologie. Wenn nun Waitz als letzte Konsequenz seiner anthropologischen Erwägungen die Einheit des Menschengeschlechts bezeichnet, so ist damit nichts anderes getan, als die Einheit des Menschengeschlechts auch noch auf äußere Tatsachen gegründet. Waitzs einzelne Arbeitsgebiete sind nicht einzelne Provinzen, die er nacheinander durchstreift, weil er immer der vorangehenden überdrüssig wurde, vielmehr eröffnet ihm die eine immer neue Aussichtspunkte in die andere, wodurch er zum konsequenten Weiterschreiten gezwungen wird. Man kann sagen, daß er von vornherein, von Anfang all seiner wissenschaftlichen Arbeit an, das ferne Land einer neuen lebensvollen Philosophie sah, das er aber nur erreichen konnte, nachdem er so manche andere Provinz erst durchwandert und erforscht hatte. Er hat jenes ferne Land nie erreicht. Der Tod riß ihn unterwegs hinweg. Aber deshalb, weil jene geistigen Provinzen ein einziges Reich bilden, das vom Begriff Mensch regiert wird, ist es unmöglich, seinen Wanderungen in der einen pädagogischen Provinz nachzugehen, ohne zugleich die Grenzen zu kennen, die den Zusammenhang mit den übrigen Provinzen darstellen.

Die Anthropologie gibt eine Erweiterung der empirischen Grundlagen der Lehre vom Erziehungsziel; sie liefert von einer anderen Seite her, als es die Psychologie tat, neues Material zur Erkenntnis der menschlichen Natur. Die Anthropologie gibt uns wesentliche Ergänzungen und Vertiefungen der pädagogischen Anschauungen; und wir dürfen annehmen, daß Waitz bei

[1]) 2. Auflage. Leipzig, Friedr. Fleischer, 1877.

einer zweiten Bearbeitung seiner Allgemeinen Pädagogik die neue erweiterte empirische Grundlage in Rücksicht gezogen hätte.

Waitz sagt selbst, daß er zur Anthropologie durch die Psychologie hingedrängt worden sei.[1] Diese lieferte ihm das Material der inneren Erfahrung, auf das er seine sittliche Idee und sein Erziehungsziel gründete. Die Anthropologie sollte ihm das Material der äußeren Erfahrung liefern.

Waitz ist als Anthropolog in Deutschland nicht recht gewürdigt worden. Deutsches wissenschaftliches Interesse umfaßte damals noch nicht so sehr die Völker der Erde, wie es in England der Fall war. Dort wurde Waitzs Bedeutung sofort erkannt. Er wurde zum Mitglied der ethnologischen und anthropologischen Gesellschaft in London ernannt, und die Anthropological Review rühmte seine Verdienste.

Waitz hat, dies steht bisher fest, aus Tatsachen der inneren Erfahrung, mit Hilfe der Psychologie das Erziehungsziel abgeleitet. Wenn er es als Aufgabe seiner Anthropologie betrachtet, die Erkenntnis der menschlichen Natur, von welcher man hier und da noch ganz sonderbare Vorstellungen hegte, in besonnener Weise einen Schritt weiter zu führen,[2] so ist offenbar, daß das bisher auf psychologisch-ethischem Wege gewonnene Erziehungsziel mit der erweiterten Erkenntnis eine breitere Grundlage erhalten wird.

Wenn die Natur des Menschen uns auf irgend eine Weise bekannt werden kann, das ist Waitzs programmatisch ausgesprochene Ansicht, so ist das nur auf empirischem Wege möglich. Die Anthropologie ist eine Erfahrungswissenschaft. Was leisten Anatomie, Physiologie, Psychologie einerseits, Kulturgeschichte und die zugehörigen Wissenschaften andrerseits, um das Wesen des Menschen zu erkennen? Dies ist die große Frage der Anthropologie bei Waitz.[3] Er sagt: »Den Menschen irgendwo noch jetzt im Naturzustande zu finden, ist keine Hoffnung. Woher sollen wir also unsere Ansicht über den Naturzustand entnehmen und worauf sie gründen? Es scheint auf diese Frage nur drei Antworten zu geben ...: was der Mensch von Natur ist, muß sich am menschlichen Kinde zeigen; denn dieses geht überall unmittelbar aus der Hand der Natur hervor, es muß sich dies dadurch finden lassen, daß wir von aller Kultur als von etwas, das dem Menschen erst angebildet ist, möglichst vollständig und rein abstrahieren; es wird sich aus der empirischen Be-

[1]) Vorwort zur 1. Aufl. der Anthr. d. Naturvölker.
[2]) Anthr. B. I. Vorrede zur 1. Aufl.
[3]) A. B. I. 4.

trachtung der sogenannten wilden Völker ergeben, deren Leben zwar nicht den eigentlichen Naturzustand selbst darstelit, aber doch diesem mehr oder weniger nahe kommt.« [1]) In analoger Weise kommt Waitz nach dieser empirischen Methode zu allen seinen allgemeinen Ergebnissen über die menschliche Natur. Wenn demnach das Wesen des Menschen auf empirischem Wege erforscht wird, so ruht auch die sittliche Idee und damit der Erziehungszweck auf empirischer Grundlage.

Wer nur die Psychologie, Ethik und Pädagogik Waitzs kennt, könnte das Gefühl haben, daß Waitz sich mit der Idee der Zivilisation auf einen etwas unsicheren Boden begeben hat, getrieben von einer idealistischen Phantasie. Für das Universale, das in der Idee der Zivilisation liegt, fehlt unseres Erachtens tatsächlich eine voll ausreichende Begründung in der Psychologie und Ethik. Man fragt sich ohne weiteres, wo die empirische Grundlage dieses Universalismus liege. Schon der Ethik Waitzs ist der Gedanke eigen von der Maximation der freien Kräfte, von dem Fortschreiten der Sittlichkeit — aber dieser Evolutionismus entbehrt noch der breiten empirischen Grundlage. Erst die Anthropologie gibt uns die tiefere Begründung dieses Evolutionismus. Hier sagt er: »Aus unserer Betrachtung des Menschen von der (völker-)psychologischen Seite geht als zwar nicht in voller Strenge bewiesenes, doch im ganzen wenig zweifelhaftes Ergebnis hervor, daß es eine sehr hohe allmähliche Variabilität der geistigen Entwicklung der Völker gibt, welche uns berechtigt, auch die größten unter den Menschen vorkommenden Kulturunterschiede als graduell anzusehen, daß für alle Menschenstämme dieselben Entwicklungsbedingungen des geistigen Lebens gelten, daß deshalb auch von dieser Seite her kein hinreichender Grund vorliegt, spezifische Unterschiede innerhalb des Menschengeschlechts anzunehmen.« [2]) Wenn Waitz auf Grund seiner anthropologischen Untersuchungen zu der Erkenntnis kommt, daß alle Menschen die gleiche seelische Entwicklung durchlaufen, so ist offenbar, daß damit auch die Gleichheit des ethischen Ziels für alle, das Menschheitumfassende der sittlichen Idee und des Erziehungsziels eine tiefere Begründung erfährt, als es bisher der Fall war. Daß also Waitz, indem er eine innere gemütsmäßige Vergesellschaftung aller Menschen in der Idee der Zivilisation und im Erziehungsziel ein Anstreben dieser psychischen Verknüpfung fordert, einem grundlosen, phantasievollen Idealismus sich hingebe, wird ihm niemand vorwerfen können.

[1]) A. B. I. 338. — [2]) Ebenda 475.

Es darf uns nicht wundern, daß ein Denker, bei dem der Evolutionsgedanke eine so große Rolle spielt, sein Interesse ganz besonders der Frage der Vererbung zuwendet. Wir haben schon in dem Abschnitte über Waitzs Pädagogik es als sein Verdienst bezeichnet, daß er die so weit verbreitete Annahme einer psychischen Vererbung als falsch bezeichnet und die Grundlosigkeit einer solchen Annahme nachweist. Rein Geistiges kann unmittelbar nicht vererbt werden. Die Lehre vom Angeborenen ist pädagogisch von größerer Bedeutung; denn sie bestimmt, was der Erzieher von vornherein erwarten kann und welche Grenzen ihm von der Natur gezogen sind. Eben diese Lehre von der Vererbung erfährt in der Waitzschen Anthropologie eine beachtenswerte Ergänzung. Wir können leider an dieser Stelle nicht nachweisen, mit welcher Gründlichkeit Waitz die Tatsachen der psychischen Vererbung verfolgt.[1]) Uns ist interessant, daß er die ihm entgegenstehenden Lehren von einer direkten Vererbung des Geistigen genauer untersucht hat.[2]) Er sagt: »Der Umfang des Angeborenen und Erblichen beschränkt sich nicht auf solche Eigentümlichkeiten des geistigen Lebens, deren Abhängigkeit von physischen Bedingungen leicht und bestimmt nachweisbar ist, er erstreckt sich auch auf das, was als der eigentliche Herd desselben erscheint; denn es unterliegt keinem Zweifel, daß wir eine höhere geistige Regsamkeit und Begabung bei einem Volke und Stamm finden als bei einem anderen.«[3]) Wesentlich erscheint uns, daß Waitz die Existenz einer regelmäßigen Vererbung ursprünglich bloß individueller Eigentümlichkeiten annimmt. Das spontane Auftauchen und Forterben neuer Eigentümlichkeiten betrachtet er als eine der einflußreichsten Ursachen, die eine fortschreitende Differenzierung der Menschen bewirken. Diese Anschauungen über die Vererbung sind nun für die Pädagogik nicht nur deshalb von Bedeutung, weil sie die Möglichkeit der Erziehung bestimmen helfen, sondern auch, weil sie gegenüber der so stark betonten Einheit des Menschengeschlechts auch die Aufmerksamkeit auf die natürliche Berechtigung der Individualität richten. Auf das noch Unklare und Ungewisse in diesen anthropologischen Studien Waitzs einzugehen, ist hier nicht die Stelle.

In seiner Anthropologie führte er den Gedanken auf breiter Erfahrungsgrundlage aus, daß die psychische Entwicklung eine Umbildung der leiblichen Organisation bis zu einem gewissen Grade nach sich ziehe. So sagt er z. B.: »Geringe Regsamkeit des Geistes

[1]) Vergl. z. B. A. B. I, S. 47 ff., 95 ff. — [2]) Ebenda S. 100. — [3]) Ebenda S. 101.

und gleichförmige Ausprägung der Gemütseigenschaften drückt auch dem Gesichtsausdruck und der ganzen leiblichen Bildung den Stempel der Einförmigkeit auf.« [1]) An anderer Stelle betont er, daß ein bedeutender Einfluß des geistigen Bildungsgrades auf die leibliche Gestalt stattfinde,[2]) und es sei im großen und ganzen ein solcher Parallelismus des physischen und psychischen Lebens zu bemerken, daß in der Sphäre des letzteren sich nichts von Bedeutung ändern könne, ohne auf das erstere seine Rückwirkung zu äußern und in ihm seinen Ausdruck zu finden.[3]) Dieser Gedanke von der Einwirkung des Geistigen auf das Leibliche durchzieht die ganze Anthropologie wie ein starker, roter Faden. Er tritt ebenso hervor wie der von dem Einflusse des Physischen auf das Psychische. Das Ergebnis in dieser Richtung seines Denkens kommt am besten in den Worten zum Ausdruck: »Es wird nach dem Vorhergehenden (nach Ausbreitung eines umfangreichen empirischen Materials) nicht befremden, wenn wir im Parallelismus zu dieser physischen Umbildung eine solche auch nicht bloß im geistigen Leben überhaupt, sondern in der geistigen Begabung selbst annehmen... Für einen solchen Parallelismus der leiblichen und geistigen Anlagen und ihrer allmählichen Umbildung spricht nicht allein eine Reihe von Tatsachen, sondern auch hiervon abgesehen, ist es für die Gegner des Materialismus nicht minder gewiß als für die Materialisten selbst, daß die leibliche Begabung und deren Veränderungen auf die mannigfaltigste und durchgreifendste Weise auf die Entwicklung der geistigen Fähigkeit fortwirken.« [4]) »Wir behaupten im Gegensatz zu der gewöhnlichen Ansicht, nach welcher die Bildungsstufe eines Volkes oder eines Individuums vorzugsweise oder ausschließlich das Produkt seiner geistigen Fähigkeiten ist, daß wenigstens ebensosehr umgekehrt seine jedesmaligen Fähigkeiten ... von der Bildungsstufe und den Kulturstufen abhängen, die von ihnen wirklich schon erreicht sind.« [5])

Welche pädagogische Bedeutung liegt in dem von Waitz in der Anthropologie erbrachten Nachweise eines ganz bedeutenden rückwirkenden Einflusses des Psychischen auf die leiblichen Anlagen? Ist nicht nur die Förderung des Geistigen durch das Leibliche, sondern auch des Leiblichen durch das Geistige erwiesen, dann muß notwendigerweise die Erziehung aufgefaßt werden als eine immanente Evolution des Geistigen, insofern nämlich, als günstige physische Grundlagen eine gute Entwicklung des Geistigen ermöglichen und diese wieder-

[1]) A. B. I S. 75. — [2]) Ebenda S. 78. — [3]) Ebenda S. 80. — [4]) A. P. S. 42. — [5]) A. B. I. S. 378.

um rückwärts die physischen Grundlagen aufbessert, was wiederum einer gesteigerten geistigen Entwicklung zu gute kommt und so fort. Das ist doch offenbar, daß das Geistige das Leibliche nicht in einem ihm feindlichen Sinne, sondern seine Entwicklung fördernden Sinne beeinflußt. Auf die Auffassung der Erziehung als einer immanenten Evolution des Geistigen würde Waitz vielleicht hingedrängt worden sein, wenn es ihm vergönnt gewesen wäre, nach Abschluß seiner anthropologischen Studien auf seine Pädagogik zurückzuschauen. Das ist das Charakteristische in der Anschauung, die Waitz vom Menschen hat, daß er das Wesen desselben ins Geistige legt; die Präponderanz des Geistigen kommt auch zum Ausdruck, wenn er sagt: »Der Charakter der Menschlichkeit besteht zuerst und vor allem in der spezifischen Entwicklung des geistigen Lebens und erst sekundär in der Leiblichkeit als dem Träger dieses geistigen Gehalts.«[1]) Dieser idealistischen Auffassung des menschlichen Wesens, die durch die anthropologischen Studien Waitzs noch mehr gestützt wurde, entspricht ganz die sittliche Idee und das Erziehungsziel; innerliche Einstimmung mit sich selbst, mit einzelnen anderen und den größeren Lebensgemeinschaften ist etwas rein Psychisches. Es ist allerdings eine Frage, die wir unbeantwortet lassen wollen, ob nicht bei einer Neubearbeitung der Allgemeinen Pädagogik Waitzs Erziehungsziel insofern eine Modifikation erfahren hätte, als in demselben der reellen Seite des menschlichen Lebens etwas mehr Rechnung getragen worden wäre, nachdem er in der Anthropologie das Leibliche nicht nur als ein Mittel, sondern auch in gewissem Grade als ein Produkt des Geistigen erkannt hatte.

Schon früher haben wir gesehen, daß Waitz einen gewissen Kultus der Sinnlichkeit empfiehlt: die sinnlichen Begierden müssen maßvoll befriedigt werden; denn dadurch wächst das körperliche Wohlbefinden und — das ist für Waitz ganz besonders charakteristisch — die Kraft, mit der sich das Individuum nach Befriedigung der sinnlichen Interessen den höheren zuwenden kann. Wir haben schon darauf hingewiesen, daß dieser Eudämonismus kein verwerflicher ist, weil in ihm nicht der Selbstzweck liegt, sondern weil er nur als eine notwendige, zu überschreitende Stufe gilt, die zu Höherem, Geistigem hinführt. Auch in der Anthropologie kommt der eudämonistische Zug der Waitzschen Gedanken, vielleicht noch mehr als anderswo, zum Ausdruck. »Reichliche Nahrung,« sagt er z. B., »und bequemes äußeres Leben pflegen überall mit einem bleibenden Gefühl der Sicherheit in der Beherrschung aller Lebensverhältnisse, mit einer

[1]) A. B. I. S. 17.

Festigkeit der sozialen Stellung und einem relativ hohen Maße von geistiger Kultur verbunden zu sein.«[1]) Auch in der Art, wie er das Privateigentum begründet, tritt der berechtigte maßvolle Eudämonismus zu Tage. »Die ethische Bedeutung des Privateigentums ist darin begründet, daß es dem einzelnen eine über seinen unmittelbaren natürlichen Wirkungskreis, über seinen Leib hinausgehende Sphäre der Tätigkeit und des Genusses gewährt und für die Zukunft sichert.«[2]) Wenn nun in den pädagogischen Anschauungen nicht die Unterdrückung, auch nicht die Dämpfung, sondern die Pflege der Sinnlichkeit gefordert wird, so sind wir uns jetzt, nachdem wir Waitz in der Anthropologie noch klarer und entschiedener sich haben äußern sehen, darüber klar, daß der Kultus des Sinnlichen, die Pflege der sinnlichen Interessen etwas durchaus Gerechtfertigtes ist: nicht um ihrer selbst willen fordert sie Waitz, sondern weil die Befriedigung der sinnlichen Begierden Ruhe und Kraft für die Entwicklung des Geistigen gibt. In diesem idealistischen Eudämonismus kommt eine frische und gesunde Lebensbejahung zum Ausdruck, die von der mittelalterlichen Lebensverachtung ebensoweit entfernt ist wie von dem eudämonistischen Utilitarismus der Aufklärung.

So universal und sozial auch Waitzs Denken gerichtet war, er geriet doch nach dieser Richtung hin in keinerlei Weise ins Extrem.

Es ist von vornherein zu vermuten, daß die anthropologischen Studien das soziale Prinzip im Waitzschen Denken nur werden verstärkt haben. »Das Wesen des Menschen,« sagt er »beruht vor allem gerade darauf, daß er aus dem Einzelleben heraus und in ein gesellschaftliches Zusammenleben mit anderen eintritt, in und mit welchem es für ihn erst zu einer höheren, wahrhaft menschlichen Entwicklung kommt.«[3]) An einer anderen Stelle, wo er in bezug auf den spezifischen Charakter des Menschen aus den bisherigen Betrachtungen das Resultat zieht, führt er aus, daß dieser spezifische Charakter nach drei Seiten hin sich zeige, einmal in der Benutzung der ihn umgebenden Natur für seinen eigenen Zweck, sodann in der äußeren Darstellung dessen, was ihn innerlich bewegt, im besonderen aber »in seinen sozialen Verhältnissen, deren eigentümliche Entwicklung ihn einerseits zu Recht und Eigentum, sowie zu einer gewissen Abstufung innerhalb der Gesellschaft, andrerseits zu einem engeren Anschluß an sein Volk im ganzen und an seine Angehörigen im besonderen hinführt.«[4]) Damit ist auch von anthropologischer Seite

[1]) A. B. I. S. 14. — [2]) Ebenda S. 319. — [3]) Ebenda S. 7. — [4]) Ebenda S. 320.

her die soziale Bedingtheit aller menschlichen Entwicklung nachgewiesen. Der enge Anschluß an andere Persönlichkeiten ist das zum Wesen des Menschen Gehörige. Daß Waitz beide Faktoren, das Soziale und Individuale, im Menschen auch bei der Erziehung gebührend berücksichtigt wissen will, dafür wollen wir Belege auch aus seinen anthropologischen Studien anführen, die geeignet sind, auch das Verhältnis zwischen Individualem und Sozialem im Menschen mehr zu klären, als es, auf die Pädagogik gestützt, möglich wäre. »Die Begabung eines Volkes,« sagt Waitz, »ist nichts Feststehendes. Was als die Begabung und Entwicklung eines Volkes erscheint, ist der Hauptursache nach bedingt von der Wechselwirkung der Individuen, deren jedes mit seinen speziellen Gaben in eine bestimmte Zeit und einen bestimmten Zustand der Gesellschaft als mitwirkender Faktor eintritt, sodaß dessen Wirksamkeit auf sich als Ganzes von der Art der Beziehungen, in die es zu anderen Individuen tritt, ebenso wesentlich abhängt als die Leistung jedes einzelnen Teiles einer komplizierten Maschine für das Ganze, zu dem er gehört ... Der Begriff eines Volkes erscheint aus diesem Gesichtspunkte nicht als ein Kollektivbegriff, sondern als der Begriff einer zwar beständig wechselnden, aber durchaus speziell bestimmten Kombination und Kollokation von Individualitäten, von deren äußerst beweglichen äußeren und inneren Verhältnissen der Grad von Bildsamkeit und Veränderlichkeit abhängig ist, die man dem Volke als Ganzem beizulegen pflegt. Es gibt kein Agens, kein Reales und Substanzielles, das sich als Volksgeist oder gar als Geist der Menschheit bezeichnen ließe; real sind einzig und allein die Individuen.« [1]) Weiterhin tritt die Betonung des Individualen im menschlichen Wesen in der Behauptung hervor, daß im Fortschritt der Kultur die Unterschiede der individualen Begabung der einzelnen in physischer und psychischer Rücksicht sich immer schärfer ausprägen und in der Gesellschaft stärker hervortreten. [2]) Klarer und deutlicher kann fast das Verhältnis von Individualem und Sozialem nicht präzisiert werden. Für den Pädagogen resultiert hieraus: das Soziale in dem tiefen, verinnerlichten, psychischen Sinne ist das Bedeutende im menschlichen Wesen, nach ihm drängt alle menschliche Entwicklung hin; aber in diesem Waitzschen Gedanken des Sozialen, dies steht nunmehr, nach Kenntnis seiner anthropologischen Ergebnisse fest, kommt bei weitem nicht eine unterschiedslose Verschmelzung des individualen psychischen Lebens zu einem einzigen, etwa absoluten Geiste zum Ausdruck, sondern nur eine

[1]) A. B. I S. 386. — [2]) Ebenda S. 448.

innerliche, psychische Vergesellschaftung, die bei aller Innigkeit der Verbindung das individuelle psychische Leben nicht unterdrückt. Behauptet doch Waitz sogar, daß die Individualitäten sich in der stetig fortschreitenden menschlichen Entwicklung immer mehr bemerkbar machen. In zwei Ausdrücken lassen sich die Waitzschen Anschauungen präzisieren: zunehmende Individualisierung und zunehmende innere Vergesellschaftung! Beides widerspricht sich nicht; es ist eine befriedigende Synthese.

So kommt Waitz schließlich zu einem befreienden Kosmopolitismus im guten Sinne. »So ist die Zivilisation,« damit zieht Waitz das Fazit seiner Untersuchungen, »eine fortlaufende, großartige Arbeit aller für jeden einzelnen, nicht für dessen Wohlbefinden und Genuß, sondern für dessen Befähigung zu einem Leben, das vom geistigen Gehalte erfüllt und getragen wird, eine Arbeit, die nur durch ein allseitiges, erfolgreiches Ineinandergreifen aller äußeren und inneren Tätigkeiten der Individuen zustande kommen kann, eben dadurch aber auch zuerst kleinere, dann größere Gesellschaftskreise und endlich die gesamte Menschheit mit immer festeren und immer mannigfaltiger verschlungenen sittlichen Banden zusammenhält.«[1]) Auch die Frage, welche Stellung die Einzelvölker bei dieser Zivilisation zur Gesamtheit einnehmen sollen, sucht er zu lösen: »Was für den Staat die Individuen sein sollen, das können und sollen für das Ganze der Menschheit die einzelnen Völker werden: wie jene durch ihre speziellen Berufstätigkeiten den allgemeinen Bedürfnissen entgegenkommen . . ., so haben auch allmählich die sämtlichen Einzelvölker in Beziehung auf die ganze Menschheit ihre spezielle Stellung und Funktion zu übernehmen.«[2]) Wir erkennen, von welch einem Idealismus das Waitzsche Erziehungsziel getragen wird, zugleich aber auch, wie sich mit dem Gedanken der Einheit des Menschengeschlechts und fortschreitenden Zivilisation der einer immer steigenden individualen Gestaltung des Menschenlebens in glücklicher Synthese vereinigt. Keine Nivellierung, keine Uniformierung will Waitz, sondern reiche und mannigfaltige Gestaltung des Lebens und trotzdem Seeleneinheit innerhalb der Menschheit.

[1]) A. B. I. S. 477. — [2]) Ebenda S. 478.

4. Abschnitt.

Waitzs Beurteilung in der pädagogischen Literatur.

Es ist erforderlich, auch die Stimmen derer zu hören, die vom pädagogisch-philosophischen Standpunkte aus sich mit Waitzs Anschauungen beschäftigt haben. Bei unseren Nachforschungen nach literarischen Kritiken über Waitz bekamen wir einen merkwürdigen Eindruck. Waitz ist fast unbeachtet geblieben, unbeachtet im Verhältnis zu den vielen anderen Herbartianern, deren Namen in der breiten Öffentlichkeit bekannt geworden sind und die sich treu an den Meister hielten. Waitz ist in der pädagogischen Welt fast nur dem Namen nach bekannt geworden, dürftige Hinweise sind in der Literatur mit seinem Namen verbunden.

Im Jahre 1846 erschien im Leipziger Repertorium (Heft 40) ein Artikel von Drobisch, der sich mit der Grundlegung zur Psychologie des jungen Waitz beschäftigte. Dieser Artikel ist viel mehr ein Referat für die Leser des Repertoriums als eine Kritik; er enthält nur einen geringen Bruchteil von dem, was wir schon in der Diskussion über die Waitzsche Psychologie ausgeführt haben. Da wir mehr historisch den allgemeinen Eindruck feststellen wollen, den Waitzs Anschauungen hervorriefen, so erscheint uns nur wesentlich, daß Drobisch der Waitzschen Grundlegung zur Psychologie nachrühmt, sie sei mit Klarheit und Besonnenheit geschrieben.[1])

Der erste, der die pädagogische Bedeutung Waitzs erkannte, war C. G. Scheibert. Es ist interessant festzustellen, welche Vorzüge Scheibert in der Waitzschen Allgemeinen Pädagogik fand und was er sich darin anders wünschte. Scheiberts Äußerungen werfen zugleich ein Streiflicht auf die eigenartigen Zustände in der pädagogischen Welt seiner Zeit, insofern nämlich, als sie die damals bestehende Kluft zwischen den führenden Denkern und den praktischen Pädagogen erkennen lassen. »Wir beeilen uns,« heißt es in der pädagogischen Revue,[2]) »auf ein Werk aufmerksam zu machen, welches die auseinanderfahrende, sich in einzelne Vorschläge verlierende, in einzelne Methoden für einzelne Fächer sich nutzlos abarbeitende, in fruchtlosen Experimenten sich abmühende Praxis wieder auf das ein-

[1]) Leipz. Repert. 1846, Heft 40.

[2]) Anzeige von Waitzs Allg. Päd. Päd. Revue. Bd. 31. Zürich 1852. S. 301 bis 306.

heitliche Moment in der Erziehung und im Unterrichte zurückzuführen unternimmt.« Als pädagogisches Verdienst rechnet Scheibert es Waitz an, daß er Gebiete ganz neu in die Allgemeine Pädagogik hineingearbeitet oder ihnen eine besondere Berücksichtigung geschenkt habe. Zu diesen Gebieten rechnet Scheibert den Abschnitt über die Gemütsbildung und den dritten Abschnitt des zweiten Teiles, »woselbst man in der zweiten Abteilung die Hauptgegenstände des Unterrichts und deren Behandlung in Betracht gezogen und einen richtigen Schritt auf dem Wege getan findet, der allein zur Entscheidung des Streites über diesen oder jenen Unterrichtsgegenstand führen kann.« Scheiberts Empfehlung der Allgemeinen Pädagogik Waitzs gipfelt in der Versicherung, daß dieselbe, »was seit Herbart namentlich durch die Bemühungen denkender Praktiker zutage gebracht ist, überall berücksichtigt, würdigt und auch wohl mit verarbeitet,« daß sie »alle produktiven Gedanken der Neuzeit bis zum letzten Federstriche hin im Auge behalten hat.« Auf das, was Scheibert lobend hervorhebt, auf die neuen, bezw. mit besonderem Nachdruck bearbeiteten Gebiete der Allgemeinen Pädagogik sind wir schon in ausführlicher Weise eingegangen. Wenn ferner ein zeitgenössischer Pädagog der Allgemeinen Pädagogik nachrühmt, daß sie alles Fruchtbare, was pädagogische Denker bis dahin erzeugt hatten, berücksichtige, daß sie also gewissermaßen eine Stufe der Besinnung in dem pädagogischen Hin und Her der Zeit darstelle, so muß es uns um so bedauerlicher erscheinen, daß Waitzs pädagogische Anschauungen keine größere Anhängerschar fanden. Eine falsche Anschauung Scheiberts aber wollen wir hier nicht unwiderlegt lassen. Scheibert macht Waitz den Vorwurf, den er übrigens selbst nicht als wesentlich bezeichnet, daß er das religiöse Moment ohne irgend eine Darlegung der inneren Notwendigkeit in die erziehlichen Kräfte einreihe. Scheibert mag insofern dazu berechtigt gewesen sein, als die Ethik ihm nur in der dürftigen Gestalt bekannt war, in der sie Waitz in die Allgemeine Pädagogik aufgenommen hat. In unserem Abschnitte über die Ethik, der also die Scheibert nicht bekannten ethischen Ausführungen Waitzs darstellt, ist auseinandergesetzt, wie das religiöse Interesse das in der Rangordnung der Interessen am höchsten stehende ist, das, wenn es tatsächlich dominiert, allem Widerstreite der Interessen in unserem Innern ein Ende bereiten kann. In dieser Lehre von der Rangordnung der Interessen, in der das religiöse Interesse als notwendigstes und bedeutungsvollstes hingestellt wird, liegt also der Grund dafür, daß Waitz dem religiösen Momente in der Erziehung eine so große Rolle zuweist.

Daß Scheibert diesen Vorwurf erhob, ist verständlich; denn er kannte die Ethik nicht, die ihm Waitzs pädagogische Anschauungen erklärt hätte. Es ist bedauerlich, daß Waitz sich nicht zu einer Veröffentlichung seiner Ethik hat entschließen können; wenn er bisher so unbeachtet geblieben ist, so geben wir diesem Umstande die größte Schuld. Wir haben nachzuweisen versucht, in wie engem Zusammenhange seine Pädagogik auch mit seiner Ethik steht, denn erst auf diese Weise kann die tiefere, sorgfältigere Fundamentierung seiner pädagogischen Anschauungen erkannt werden. Gerade deshalb würde es uns eine Freude sein, wenn es uns später vergönnt wäre, die uns vorliegenden und von uns jetzt schon benutzten Handschriften, ebenso die über Rechtsphilosophie bearbeiten und veröffentlichen zu können.

Die pädagogische Literatur zeigte kurz vor dem Erscheinen von Waitzs Allgemeiner Pädagogik eine merkwürdige Zersplitterung: man stürzte sich auf Einzelheiten und verlor damit den Blick für das große Ganze. Wie wir oben sagten, wies schon Scheibert 1852 auf diesen Umstand hin, und im Jahre 1853 machte auch Kern in seinen Pädagogischen Blättern in einem größeren literarischen Berichte über Waitzs Allgemeine Pädagogik auf dieses charakteristische Merkmal der zeitgenössischen pädagogischen Literatur aufmerksam. »Wir wollen der Neuzeit nicht vorwerfen,« sagt er,[1]) »daß in ihre keine trefflichen Lehren und Ratschläge in Beziehung auf Erziehung und Unterricht ausgesprochen würden; aber sie sind meist vereinzelt und beziehen sich nur auf ein enges Gebiet.« Gleich als ersten Vorzug von Waitzs Allgemeiner Pädagogik rühmt er, daß diese das einzelne gesammelt und zu einem organischen Ganzen verwebt habe.[2]) Im übrigen ist der angezogene Artikel Kerns nicht viel anderes als ein Referat; an den wenigen Stellen, wo Kern kritische Bemerkungen einflicht, ist zu erkennen, daß er es bedauert, daß Waitz sich weit von Herbart entfernt hat. Er erblickt »einen wesentlichen Fehler« der Allgemeinen Pädagogik in der Gliederung des zweiten Teiles, die Waitz ausführlich begründet und rechtfertigt. Waitz schuf diese Gliederung des zweiten Teiles in Anschauungs-, Gemüts- und Intellektbildung vom psychologischen Standpunkte aus; welche Vorteile für die allgemeine Pädagogik aus dieser Eröffnung einer weiteren Perspektive erwuchsen, haben wir schon früher dargelegt. Kern hält allein die Herbartsche Einteilung nach den Gesichtspunkten der Regierung, des Unterrichts und der Zucht für richtig. Er meint, es sei eine »üble

[1]) Kern, Päd. Blätter. 1853. Aprilheft. — [2]) Ebenda.

Folge« der von ihm gemißbilligten Einteilung, wenn mehrere Unterrichtsfächer schon bei der Gemütsbildung abgehandelt würden, während doch vom Unterrichte erst später, bei der Bildung der Intelligenz eigentlich die Rede sei. Kern betrachtete Waitz, diesen doch anerkanntermaßen selbständigen philosophischen Kopf,[1]) nur durch die Herbartsche Brille. Aber man hätte von Kern erwarten sollen, daß er aus dem voluntaristischen Charakter der Waitzschen Psychologie sich hätte sehr wohl die ihm so fremd scheinende Entwicklung rechtfertigen können; er hätte dann die Begründung und die Vorzüge dieser Einteilung besser gewürdigt.

Die nächste literarische Beachtung fand Waitz in seinem Todesjahre 1864 in den beiden Nekrologen in der Süddeutschen Zeitung[2]) von Zeller und in der Augsburger Allgemeinen Zeitung[3]) von Hencke. Hencke berichtet in der Augsburger Allgemeinen Zeitung nichts Bemerkenswertes über Waitzs Pädagogik; Zeller aber bezeichnet sie als »eine durch scharfe Beobachtung wie durch klare und dabei strenge wissenschaftliche Behandlung ausgezeichnete Darstellung des Faches, für welches Waitz immer eine gewisse Vorliebe gehabt hat, und von dem er schmerzlich bedauerte, daß ihm die Verhältnisse seiner Adoptivheimat für seine Vorlesungen darüber nur eine beschränkte Wirksamkeit, für eine praktische Tätigkeit in demselben keine Aussicht eröffneten.«

Das Verdienst, Waitz vor aller Vergessenheit bewahrt zu haben, gebührt Willmann, der im Jahre 1875 eine neue Ausgabe der Allgemeinen Pädagogik veranstaltete und dieser die kleineren, schon erwähnten pädagogischen Schriften Waitzs beifügte. Der dritten, schon 1882 notwendig gewordenen Auflage fügte Willmann in der Einleitung Mitteilungen über Waitzs praktische Philosophie bei und der 1898 erschienenen 4. Auflage auch noch die von uns besprochene Anzeige von Scheibert sowie einen Abdruck der von Prof. Gerland verfaßten Biographie Waitzs aus der »Deutschen Biographie« bei. Von Willmann stammt auch der in Reins Encyklopädie enthaltene Artikel über Waitz.

Stoy urteilt über die Allgemeine Pädagogik Waitzs:[4]) »In gewisser Hinsicht kann auch das Werk von Herbarts hochbegabtem Schüler, die Allgemeine Pädagogik von Waitz, die Dienste einer Ergänzung verrichten. Eine Reihe wertvoller Ausführungen allgemeiner

[1]) Vergl. Ziegler, Gesch. d. Päd., Abschnitt über Waitz.
[2]) Süddeutsche Zeitung von 1864, No. 292.
[3]) Augsb. Allg. Zeitung von 1864, No. 154.
[4]) Encykl. d. Päd. 2. Aufl. S. 349.

Aufgaben und Sätze, Analysen pädagogischer Verhältnisse aller Art, saubere und strenge Behandlung pädagogischer Zeit- und Streitfragen geben dem Buche einen besonderen Wert.« Stoys Urteil besagt also im wesentlichen, daß Waitzs Allgemeine Pädagogik die Herbarts ergänze. Joan Stroia[1]) erklärt in seiner Abhandlung über Waitz, dieses Urteil Stoys ergänzen zu wollen. Tatsächlich aber ergänzt er es nicht, sondern er negiert es. Was wir als Vorteile der Waitzschen Pädagogik erkannt haben, sind ihm Nachteile. Wir stehen gewiß nicht auf dem Standpunkte, daß wir glauben, Waitzs Allgemeine Pädagogik könne die Herbarts ersetzen, aber wir erblicken in ihr eine bedeutsame Ergänzung, eine wesentliche Fortbildung der Herbartschen Ansichten. Stroia wirft Waitz vor:[1])

> daß er das in den sittlichen Ideen Herbarts scharf und bestimmt formulierte sittliche Ideal, welches »wie kein anderes« den Hauptzweck der Erziehung und »die Tätigkeit des Erziehers bis ins einzelne bestimmt« (!), durch seine zum Teil unbestimmten Ideen ersetzt habe.

Wir haben in Rücksicht auf diesen Vorwurf schon früher nachzuweisen versucht, welche Vorzüge das sittliche Ideal Waitzs vor dem Herbarts hat. Es scheint, daß auch hier die geringe Kenntnis der Waitzschen Ethik Schuld trägt an dem einseitigen Urteile.

Stroia wirft Waitz ferner vor, daß er die Erziehungsmittel nach den drei Begriffen Anschauung, Gemüt, Intelligenz eingeteilt habe; damit habe er die Auffassung der Erziehungsarbeit als eine große, zusammenhängende Tätigkeit, in welcher alle Mittel dem einen Hauptzwecke zustreben müssen, erschwert.

Dieser Vorwurf beweist uns, daß der tiefere Gehalt der Waitzschen Lehre nicht erfaßt worden ist. Wenn in irgend einer Pädagogik die Erziehung als eine einheitliche, große, zusammenhängende Tätigkeit erscheint, so ist es in der Waitzschen der Fall. Wer diesen Vorwurf zu erheben vermag, dem fehlt der Blick für das Großzügige in Waitzs pädagogischen Anschauungen, wie es gerade in der genannten Einteilung hervortritt. Was leistet die Anschauung, was leisten die Gemütsvorgänge, was leistet die Intelligenz der sittlichen Idee? Das ist die große Frage, die zu beantworten Waitz sich einen höheren Standpunkt mit weiterer Perspektive wählen mußte. Wo hätte Herbart in dieser Ausführlichkeit und Gründlichkeit zugleich die Fragen behandeln können, was die psychischen Hauptfunktionen und die einzelnen Unterrichtsmittel für den Erziehungszweck leisten?

[1]) Waitzs System der Erziehung. Hermannstadt 1894.

Wir verwerfen Herbarts Einteilung nach den Begriffen Regierung Unterricht und Zucht nicht, aber wir erkennen die ungemein bedeutungsvollen pädagogischen Ergebnisse, die Waitz mit seiner anderen Einteilung erzielt hat.

Den unhaltbarsten und ungerechtesten Vorwurf erhebt Stroia, wenn er behauptet, daß Waitz den Unterricht, »das Hauptmittel der Schulerziehung«, in eine Vielheit von Kräften aufgelöst habe, die er zum größten Teile in den Dienst einer Verstandes- und nicht der Gemütsbildung gestellt habe. Gewiß ist der Unterricht ein Hauptmittel der Schulerziehung, das hat Waitz nie bestritten, aber der Unterricht ist nicht »das« Hauptmittel der Schulerziehung.

Beweist nicht Waitz in seiner Untersuchung der Leistungsfähigkeit der psychischen Hauptfunktionen für die sittliche Idee, daß gerade dem Gemüte die entscheidende Wirkung zukomme, und daß es eine Reihe von Erziehungsmitteln gebe, die teils durch die ideale Gestaltung von Personenverhältnissen, teils auf andere Weise unmittelbar gemütsbildend wirken ohne Zwischenschaltung logisch-abstrahierender Prozesse? Wir können diesen letzten Einwendungen Stroias nicht im entferntesten beipflichten. Daß ihm Waitzs Vorzüge gerade in wesentlichen Punkten entgangen sind, scheint uns eine notwendige Folge davon zu sein, daß er zwei nach gewisser Richtung hin grundverschiedene Denker mit ein und demselben Maße zu messen unternommen hat.

Literaturverzeichnis.

Waitz, Handschriften, ungedruckt, über Ethik, Rechtsphilosophie und Pädagogik, dem Verfasser von Herrn Prof. Karl Waitz in Tübingen durch Vermittlung des Herrn Prof. Volkelt zur Verfügung gestellt.

Briefliche Mitteilungen von Prof. Karl Waitz, Tübingen, Geh. Hofrat Prof. Dr. Otto Willmann, Salzburg, Prof. Gerland, Straßburg.

Waitz, Grundlegung zur Psychologie. 1846.

— — Lehrbuch der Psychologie. 1849.

— — Allg. Pädagogik. (1852.) 4. Auflage. 1898.

— — Anthropologie, besonders B I. (1859.) 2. Auflage.

— — Welchen Anteil soll der deutsche Reichstag an der Organisation des Unterrichtswesens nehmen? 1848.

— — Über die Reform des Unterrichts. 1851.

— — Über die Methode des Unterrichts im Lesen und Schreiben, eine psychologische Studie. 1852.

— — Zur Frage über die Vereinfachung des Gymnasialunterrichts, zunächst in Kurhessen. 1857.

Waitz, Über den Stand der Parteien auf dem Gebiete der Psychologie. Allg. Monatsschrift für Wissenschaft und Literatur. Braunschweig 1852, Oktober- und Novemberheft. 1853, Augustheft.
— — Kritik über die Einleitung in die Allg. Pädagogik von Tuiskon Ziller vom Jahre 1856; Heidelberger Jahrbücher der Literatur. 1857. No. 49.
Biographie Waitzs aus der »Deutschen Biographie« von Prof. Gerland.
C. G. Scheibert, Anzeige von Waitzs Allg. Pädagogik in der »Päd. Revue«. Bd. 31. Zürich 1552. S. 301—306.
Natorp, Sozialpädagogik. 1899.
— — Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. Stuttgart 1899.
Bergemann, Soziale Pädagogik. Gera 1900.
Augsb. Allg. Zeitung. 1864. No. 154, Beilage. Nekrolog von Prof. Th. Henke.
Zeller, Th. Waitz in Vorträgen und Abhandlungen. 2. Sammlung 1877.
Süddeutsche Zeitung vom 12. Juni 1864. Nekrolog über Waitz.
Joan Stroia, Th. Waitzs System der Erziehung. Diss. (Jena). Hermannstadt 1894.
Drobisch über Waitzs Grundlegung zur Psychol. Leipziger Repert. 1846. Heft 40.
Th. Ziegler, Geschichte der Pädagogik. S. 304 ff.
Dr. K. Schmidts Gesch. der Pädagogik. Bd. 4. Köthen 1876.
Stoy, Encykl. der Päd. 2. Aufl. S. 349.
Willmann, Artikel über Waitz in Reins Encyklopädie.
— — Stärke und Schwäche der Herbartschen Didaktik. Kath. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht. Düsseldorf 1903.
— — Die Zusammengehörigkeit des individualen und sozialen Faktors bei der Erziehung. Päd. Monatshefte. 1901.
— — Zur Berichtigung des Schlagwortes Sozialpädagogik. Kath. Schulzeitung für Norddeutschland. 17. Jahrg. 1900. No. 19.
— — Über Sozialpädagogik und Soziologie. Scholae Salisburgenses I, herausgeg. v. S. Danner. Salzburg 1903. — Christl. Schul- und Elternzeitung, herausgeg. v. J. Moser. Wien 1904. — Letztere Artikel neuerdings gesammelt in Willmanns »Hörsal und Schulstube«. Freiburg 1904.
— — Das soziale Moment in der Herbartschen Pädagogik. Jahrbuch des Vereins f. wiss. Päd. 1899.
— — Didaktik als Bildungslehre. 1903.
Trüper, Erziehung und Gesellschaft. Jahrb. des Vereins f. wiss. Päd. 1890.
Vogt, Urteile eines Empiristen über die Herbartsche Pädagogik und ihre Fundamente. Jahrbuch des Vereins für wiss. Päd. 1904.
Kern, Bericht über Waitzs Allg. Pädagogik. Päd. Blätter von Kern. Aprilheft 1853.
Strümpell, Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart. Braunschweig 1843.
Schleiermacher, Päd. Schriften aus der Bibl. päd. Klassiker. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1902.
Sommer, Geschichte der deutschen Psychologie.
Dessoir, Geschichte der Psychologie.
Herbart, Päd. Schriften (v. Sallwürk). Bibl. päd. Klassiker. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1906.
— — Lehrbuch zur Psychologie (Hartenstein). 6. Aufl. 1900.
— — Allg. praktische Philosophie.

Lebenslauf.

Ich, Friedrich Otto Gebhardt, wurde geboren am 9. März 1881 in Oschatz und bin ev.-luth. Konfession. Den ersten Unterricht empfing ich in der Bürgerschule und im Progymnasium meiner Vaterstadt. Vom 14. Lebensjahre an besuchte ich das Kgl. Lehrerseminar daselbst. Ich war als Vikar in Oschatz und als Hilfslehrer in Leipzig-Stötteritz tätig.

Meinen Studien widmete ich mich zuerst in Gießen, wo ich 2 Semester an der Ludwigsuniversität immatrikuliert war. Ich setzte dieselben bisher noch 5 Semester in Leipzig fort, wo ich besonders philosophische, pädagogische, mathematische und naturwissenschaftliche Vorlesungen hörte bei den Herren Professoren Hantzsch, Hausdorff, Heinze, Volkelt, Wagner, Wiener, Wundt. Ich war Mitglied des philosophischen Seminars des Herrn Professor Heinze und von Anfang meiner Studienzeit in Leipzig an Mitglied des Kgl. philosophisch-pädagogischen Seminars des Herrn Professor Volkelt.

Auch an dieser Stelle fühle ich mich verpflichtet, Herrn Professor Karl Waitz in Tübingen zu danken, der mir wertvolle Handschriften seines Vaters für die vorliegende Arbeit überließ, ebenso Herrn Professor Otto Willmann, jetzt in Salzburg, für seine Anregung. Im besonderen aber bin ich meinem verehrten Lehrer, Herrn Professor Volkelt, zum Danke verpflichtet für die Unterstützung, die er mir bei dieser Arbeit hat zu teil werden lassen.